أساليب تدريس اللغة العربية



الدكتور
احمد صوفان
رئيس قسم "معلم الصف"
جامعة الاسراء









الدكتور
أحمد صومان
رئيس قسم " معلم الصف "
جامعة الإسراء



أساليب تدريس اللغة العربية

تأليف

الدكتور

أحمد إبراهيم صومان

رئيس قسم "معلم صف"

جامعة الإسراء

الطبعة الأولى

1431هـ-2010م

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

٣٧١.٣

صومان، أحمد

أساليب تدريس اللغة العربية/أحمد ابراهيم صومان. - عمان: دار زهران، ٢٠٠٨.

(   ) ص.

ر.أ : (٢٠٠٨/٨/٢٩٨١)

الواصفات: / أساليب التدريس// طرق التعلم // اللغة العربية /

المتخصصون في الكتاب الجامعي الأكاديمي العربي والأجنبي

دار زهران للنشر والتوزيع

تلفاكس : 5331289 – 6 – 962+، ص.ب 1170 عمان 11941 الأردن

E-mail : Zahran.publishers@gmail.com

www.darzahran.net

الإهداء

إلى

من برؤيتهم تكتحل عيني

ومن بلعبهم وعبثم وصخبهم

تحلو حياتي...

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، الذي خلق فسوّى وقدّر فهدى، والصّلاة والسّلام على سيدنا محمد البشير النذير، والرسول المربي، وعلى آل وصحبه وسلم.

ها نحن أولاً نضع بين أيديكم كتاب أساليب تدريس اللغة العربية، وقد راعينا فيه أن يكون متضمناً لمفردات المساق، وملبياً لأهدافه التي نصت عليه خطته، ليفي بحاجات الطلبة الأساسية في الإلمام بأساليب تدريس اللغة العربية.

ولقد حرصنا، ما وسعنا الجهد، على أن يكون الكتاب سهلاً مُيسراً، يقدم للطلبة المعلمين الفائدة والمتعة، ويعينهم على تقديم أفضل الطرائق في تدريس لغتنا العربية.

وراعينا في تأليف فصول الكتاب أن يكون البناء متناسقاً، فكل فصل يحتوي عدداً من الموضوعات الضرورية لإقامة بناءه؛ متدرجاً نحو تحقيق المفهوم الواضح الشامل وقد نأينا، ما استطعنا عن التفصيلات والتشعبات التي لا ضرورة لها، وحرصنا على تقديم المعلومات الضرورية في هذا العمل المتواضع.

وقد تقاسمت الكتاب الفصول الآتية:

الفصل الأول: وتضمن نشأة اللغة واشتقاقها وتعريفها، ووظائفها، وألم بالنمو اللّغوي عند الطفل، وتناول الفصل الثاني اللغة العربية وأهميتها، وأهدافها وعلاقتها بمعلم الصف، والغرض من تدريسها في المرحلة الأساسية.

وخُصص الفصل الثالث للتحدث عن مهارة القراءة ومفهومها، وأهدافها ووظائفها وطرائق تدريسها، وعُني الفصل الرابع بمهارة الاستماع وأهميتها وأنواعها والعلاقة بينها وبين الاستيعاب، وخطوات تدريسها.

وتخصص الفصل الخامس بدراسة مهارة التعبير وأهدافها وأنواعها من حيث الأداء ومن حيث الغرض وطرائق تدريسها.

وجاء الفصل السادس ليتناول مفهوم الإملاء وأنواعه والشروط التي تتوافر في قطعة الإملاء، وطرائق تدريسها.

أما الفصل السابع فكان لموضوع القواعد النحوية وأهدافها ومراحل تدريسها في المراحل الدراسية المختلفة.

وتناولت الفصول الثلاثة اللاحقة (الثامن، التاسع، العاشر) موضوعات الأناشيد والمحفوظات وطرائق تدريسها وكذلك القصة والمسرحية وأهميتها في المرحلة الأساسية، والخط ومكانته في التعليم، ومعايير الحكم على جودة الخط، وذكّر الفصل الحادي عشر بطرائق تدريس الدراسات الأدبية (النصوص الأدبية، وتاريخ الأدب، والبلاغة) بأسلوب شائق وبخطوات منهجية منظمة.

واختُتم الكتاب بالفصل الثاني عشر الذي اهتم بدراسة أساليب التقويم اللّغوي، وتتضمن التعريف بالتقويم وأهميته وأهداف التقويم في اللغة العربية ومجالاته، ومما تميز به هذا الفصل بيان أدوات التقويم وإستراتيجياته الحديثة في مجال اللغة العربية.

وبعد الذي ذكرت استدرك فأقول: لا ندّعي أنّا بلغنا الغاية، فالرجاء المبذول للزملاء والطلبة الأعزاء، ألا يبخلوا علينا بملحوظاتهم واقتراحاتهم القيمة.

راجين من الله التوفيق والسّداد، وهو نعم المولى ونعم النصير.

المؤلف

الفصل الأول: اللغة

- تعريفها
- نشأتها
- وظائفها
- النمو اللغوي عند الطفل

تمهيد

اللغة هبة طبيعية، خص الله بها الإنسان، وميزه بها عن سائر ضروب الحيوان، لتكون سبيله إلى معرفة ذاته أولاً ثم معرفة الكون بعد ذلك.

وهي – أيضاً – شكل متميز من أشكال السلوك الإنساني، فلم يُعرف في التاريخ الإنساني مجتمع بشري لم تكن له لغة خاصة تربط أبناء هذا المجتمع، ويتبادلون بها المنافع، فالمفردات في كل لغة رموز تشير إلى القيم والسلوك والمواريث الاجتماعية التي يؤمن بها المجتمع، كما أنها ترمز إلى الأحداث الاجتماعية والأنشطة المختلفة التي يمارسها الناس في واقع حياتهم اليومية، ومن هنا كانت اللغة ترجمة حية صادقة لشعب من الشعوب تكشف عن حياته المادية والمعنوية معاً، وهي في الأصل أداة اجتماعية صنعها المجتمع ليرمز بها إلى عناصر معيشته وطرق سلوكه.

واللغة توحد مشاعر الأمة الناطقة بها، وتجعل من المجتمع بنية واحدة، تخضع لقوانين مشتركة، إنها الرابطة الحقيقية والوحيدة بين عالم الأجسام وعالم الأذهان، وهي لذلك ظاهرة إنسانية اجتماعية كالعادات والتقاليد والأزياء، بل هي بين الظواهر الاجتماعية كلها دليل نشاطها، ووعاء تجاربها، بل وتستقصي الملامح المميزة لكل مجتمع.

اللّغة

اشتقاقها:

أصلها لُغَيّ أو لُغَوٌ حذفت منها الياء والواو، الهاء عوض، وعلى هذا فوزنها فُعَة، وجمعها: لُغىً ولغات ولغون، والنسبة إليها لُغوي (بضم اللام ولا يجوز فتحها). (الصحاح).

وذكر بعض الباحثين المحدثين أن كلمة (لغة) ليست عربية أصلية، وإنما هي معرّبة عن كلمة lagos الإغريقية التي تعني: كلمة أو فكرة، مستدلاً على ذلك بعدم ورودها في القرآن الكريم، وبعدم ورودها في أشعار العرب، ولوجود تشابه كبير بين اللفظتين العربية والإغريقية.

ولكن هذا الرأي لا يثبت أمام الأدلة التي تقطع بعربية هذه الكلمة، والتي يمكن إيجازها فيما يأتي:

1- إن عدم ورودها في كتاب الله أو في أشعار العرب ليس دليلاً على عجميتها، فإن كثيراً من الألفاظ لم ترد فيهما.

2- إن كثيراً من الألفاظ المعرّبة قد وردت في القرآن الكريم وفي أشعار العرب (وعدم ورودها، بناء عليه، دليل على عربيتها).

3- لم تنص المعاجم العربية – قديمها وحديثها – على أن هذه الكلمة معربة.

4- لم تذكر كتب التعريب أنها أعجمية الأصل.

5- كان استخدام كلمة "لسان" بمعنى اللغة شائعاً منذ الجاهلية وفي القرآن الكريم.

تعريفها

أقدم تعريف عرفه العرب هو تعريف ابن جنيّ (ت 392 هـ)، وهو: "أما حدها (اللغة) فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" أما تعريف ابن خلدون في المقدمة "اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة الكلام، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحهم" ويقول في موضع آخر: وهي ملكة في اللسان، وكذا الخط صناعة ملكتها في اليد".

وأورد أبو البقاء الكفوي تعريفات عدة: أولها تعريف ابن جني السابق، وبعدها يقول:

وقيل: ما جرى على لسان كل قوم.

وقيل: الكلام المصطلح عليه بين كل قبيلة.

وقيل: معرفة أفراد الكلمة وأوضاعها.

وهي تعريفات لا تتعدى في مضمونها تعريف ابن جني وابن خلدون.

هذه هي أهم تعريفات القدامى، وبالنسبة لتعريفات المحدثين، عرباً وغربيين، فقد كثرت وتنوعت واختلفت إلى حد كبير، وبحسب وجهة نظر صاحبها، وهذا عرض لأهمها، وسأبدأ بتعريفات الباحثين العرب، وهي على النحو الآتي:

تعريف د. عبد الرحمن أيوب في كتابه "العربية ولهجاتها".

"اللغة نظام تعبيري صوتي استقر عليه العرف والاستعمال في عصر معين، وبين جماعة معينة أو طائفة معينة يمكن بواسطته التفاهم بين أفراد هذه الجماعة الذين يبلغون مستوى عادياً من الإدراك".

تعريف د. سمير ستيتية، ويقول فيه:

هي – يعني اللغة – "مجموعات من الأنساق الصوتية التي تشكل كلمات تقوم بينها علاقات تركيبية تسهّل عملية الاتصال والتفاهم".

تعريف د. محمد علي الخولي:

"هي نظام اعتباطي لرموز صوتية تستخدم لتبادل الأفكار والمشاعر بين أعضاء جماعة لغوية متجانسة".

والجديد في هذا التعريف قوله: "نظام اعتباطي"، وقد فسّره بقوله: ... وفي اللغة العربية – على سبيل المثال- الفاعل مرفوع. ولكن لا يوجد سبب يجعل الفاعل مرفوعاً على وجه التحديد. كان يمكن أن يكون الفاعل منصوباً لو اتفق أهل اللغة على نصبه. إذن اللغة اتفاقية، وهذا هو المقصود باعتباطية النظام اللغوي".

وقد أورد الدكتور عبد الرحمن أيوب في كتابه – اللغة والتطور – تعريفات عدة:

تعريف أنيس فريحة:

"اللغة ظاهرة سيكولوجية ثقافية مكتسبة، لا صفة بيولوجية، ملازمة للفرد، تتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية اكتسبت عن طريق اختبار معاني مقررة في الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة أن تتفاهم وتتفاعل ..".

ويلاحظ في هذا التعريف أن اللغة تخضع لأبحاث علم النفس وهو ما يسمى بعلم النفس اللغوي، وهي "مكتسبة" ويفسرها في الحاشية بقوله: "إذا فصل طفل عن المجتمع فإنه لن يتكلم بل ينطق بأصوات غير لغوية كالحيوانات".

تعريف د. حامد عبد القادر:

"هي العمل الفكري المتكرر دائماً لإبراز الفكر الإنساني في أصوات منظمة أو أصوات مختلفة".

الفكر هو إنزال الحكم على الواقع، بمعنى أن التصرفات التي يقوم بها الإنسان، والنتائج التي يصل إليها هي عمليات لا دخل للغة فيها، ويحتاج إلى اللغة عند إرادة التعبير عن هذه التصرفات أو تلك النتائج. وثمة أمر آخر وهو أن اللغة المنطوقة يكون النطق بها آلياً تماماً كما يفعل سائق السيارة عند قيادته لها بشكل آلي، وقد تنبه إلى ذلك الباحثون في تعليم اللغات، وتفننوا في إيجاد طرائق وأساليب لتعليم اللغة ليكتسبها المتعلم بشكل آلي ميكانيكي.

هذه أبرز التعريفات التي وضعها بعض الباحثين العرب القدامى والمحدثين، ولم أشأ ذكر المزيد خشية الإطالة أولاً ولكثرة التكرار ثانياً. أما علماء اللغة الغربيون فقد كانت لهم في هذا المجال أبحاث أضافية، ولذلك سنجد تعريفات كثيرة لديهم، وفي هذه السطور محاولة للإشارة إلى أبرزها مع بيان ما تضمنته من أفكار ذات بال.

تعريف إدوارد سابير Edward Sapir

"هي طريقة أو وسيلة إنسانية خالصة وغير غريزية إطلاقاً لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات بوساطة نظام معين من الرموز اختاره أفراد مجتمع ما واتفقوا عليه".

إن المدقق في هذا التعريف ليلحظ مدى اشتماله على العناصر الرئيسة التي وردت في تعريفات الباحثين العرب من حيث:

- النظام الذي يخضع لقوانين وقواعد محددة.
- العرفية (الاصطلاح) الذي تواضع عليه أهل اللغة.
- الأصوات (الرموز) التي تتآلف معاً لتكون كلمات وجملاً وتراكيب.
- اجتماعية اللغة (أفراد مجتمع ما)، إذ يتحدث بها أفراد مجتمع متجانس لغوياً.
- الاتصال (توصيل الأفكار ...)، وهو التعبير والتفاهيم اللذان يعدان من أهم وظائف اللغة.

وشبيه بتعريف سابير السابق التعريفان التاليان:

تعريف هنري سويت Henry Sweet

"إن اللغة هي التعبير عن الأفكار بواسطة الأصوات الكلامية المؤتلفة في كلمات".

تعريف بلوش Bloch وتراجير Trager :

"نظام من الرموز الصوتية الاختيارية يتعاون بوساطتها أفراد المجتمع".

تعريف دي سوسير De Saussure :

"هي تنظيم من الإشارات المفارقة" أو "نظام من الإشارات المتميزة يرتبط بأفكار متميزة".

من الملاحظ أن في هذا التعريف جدة لم نعهدها في التعريفات السابقة، كما يلاحظ فيه الغموض الذي يحتاج توضيحاً، على النحو الآتي:

1- كلمة "تنظيم" تعني مجموعة القضايا التي تحدّد، ضمن اللغة، استعمال الأصوات والصيغ والتراكيب وأساليب التعبير النحوية والمعجمية.

2- كلمة "الإشارة" التي هي مفرد الإشارات، هي الوحدة اللغوية التي تتكون باتحاد الدال (الرمز) والمدلول (المشار إليه). ونراه يوضح المصطلحين السابقين: الدال هو الإدراك النفساني للكلمة الصوتية، والمدلول هو الفكرة أو مجموعة الأفكار التي تقترن بالدال.

3- "المفارقة" في التحليل اللغوي تعني إمكانية الحصول على وحدة لغوية، من خلال السياق الكلامي، بواسطة لحظ العلاقة القائمة بين عنصرين من التنظيم نفسه، ويتميز العنصر من خلال تعارضه مع بقية العناصر.

ليس هذا هو التعريف الوحيد الذي عرضه دي سوسير للغة، فنجد أن لديه تعريفاً آخر هذا نصه "اللغة نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة" ونرى هذا التعريف يقترب إلى حد كبير من التعريفات السابقة كالنظام والاجتماعية والاصطلاحية والاتصال... ولكنه يضيف شيئاً آخر وهو "ملكة اللسان"، وهذا يذكرنا بقول ابن خلدون "ملكة لسانية"، ونراه يفسر الكلمتين كلاً على حدة، فاللسان يشتمل على جوانب عدة: الفيزيائي (الطبيعي)، والفسيولوجي (الوظيفي)، السيكولولجي (النفسي). أما الملكة -عنده- فهي "قيام الأعضاء المختلفة بوظائفها يكمن وراءه ملكة عامة تتحكم بالإشارات، وهي الملكة اللغوية الحقيقية".

تعريف هاليدي Halliday :

اللغة، كما يعرفها علم اللغة الوصفي، هي أنماط النشاط الاجتماعي للإنسان يعرض أنماطاً من المادة (الصوتية والمكتوبة) والصيغة (النحو والمعجم) والسياق.

يلاحظ في هذا التعريف استخدام كلمة (أنماط) التي تعني ألواناً منظمة من الاستخدام اللغوي، و "اللغة نشاط يُكوّن أساساً من أربعة أنواع: الكلام، والسماع، والقراءة، والكتابة". كما ضم التعريف السابق المستويات التي يتضمنها علم اللغة وهي: "الصوتي، والنحوي بما فيه الصرفي، والمعجمي والدلالي".

تعريف المدرسة السلوكية في علم النفس، وينص على ما يأتي:

"اللغة تتألف من ردود فعل أو استجابات لمؤثرات خارجية يصبح الشكل المقبول اجتماعياً منها عادةً لدى الفرد عن طريق الثواب الذي يقدمه له المجتمع".

يُعد بلو مفيلد Blommfield من أعلام هذه المدرسة التي تنظر "إلى طبيعة اللغة نظرة سطحية ظاهرية تمشياً مع مبادئ ومنهج علم النفس السلوكي الذي لم يكن يُعنى إلا بظاهر الأشياء التي يمكن قياسها وإجراء التجارب عليها. وبهذا حولوا عملية الكلام واكتساب اللغة إلى عملية آلية لا كبير دخل للمحاكمات العقلية بها كما أنهم استبعدوا المعنى من دراسات اللغة وحصروها بالأصوات والتراكيب الصرفية والنحوية فقط..".

وعرفها هجمان بأنها: "قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما". وهذا التعريف في واقعه يقرر مجموعة من الحقائق التي تنطوي عليها طبيعة اللغة في حقيقتها وكيانها الداخلي الدقيق، وهذه الحقائق هي:

1- أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية، بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنتظمها جميعا. تتولد وتنمو في ذهن الفرد ناطق اللغة أو مستعملها فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاماً أو كتابة، كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه أفراد مجموعته من هذه العبارات، وبذلك توجد الصلة بين فكره وأفكار الآخرين، وتتداخل في تكوين هذه القدرة عوامل فسيولوجية تتمثل في تركيب الأذن والجهاز العصبي والمخ والجهاز الصوتي لدى الإنسان.

2- أن هذه القدرة تُكتسب، ولا يولد الإنسان بها، وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها، ويدفعه لهذا الاكتساب في العادة شعوره بالانتماء إلى مجموعته البشرية نفسياً واجتماعياً وحضارياً ورغبته في التعايش وتبادل المنافع والمصالح بينه وبين أفراد هذه المجموعة.

3- أن هذه القدرة المكتسبة في طبيعتها تتمثل في نسق متفق أو متعارف عليه بين أفراد ما يطلق عليه الجماعة اللغوية، الجماعة الناطقة بلغة ما.

نشأة اللغة

الحديث عن نشأة اللغة موضوع شغل المفكرين والفلاسفة منذ الزمن القديم واستمر إلى يومنا هذا، وكثيراً ما تضاربت آراؤهم وتناقضت فكرهم في هذا المجال، وواقع الأمر ليس في طاقة الباحثين الكشف عن أطوار النشأة الأولى للغة، لأن من يدخل في مناقشة جوانب هذا الموضوع المتشعب لن يصل إلى نتيجة مرضية، وعلى الرغم من إيماننا بعدم جدوى البحث في هذا المجال، رأينا أن نعرض فكرة موجزة عن آراء بعض المفكرين، والتي يمكن أن تلخص في ثلاثة اتجاهات:

- الأول: يرى أن اللغة توقيفية.

- الثاني: يتجه إلى أن اللغة مواضعة واصطلاح.

- الثالث: يوفّق بين الاتجاهين الأول والثاني.

(1) الاتجاه الأول: توقيفية:

ويقرر هذا الاتجاه أن نشأة اللغة الإنسانية إنما هو إلهام من الله تعالى، أي أن الله أوحى إلى الإنسان الأول وأوقفه على أسماء الأشياء، ويستشهد أصحاب هذا الاتجاه بالآية الكريمة (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ)البقرة: 31.

منطلقين من أن الأسماء المقصودة هنا هي اللغة كلها: أسماؤها وأفعالها وحروفها. ومن أصحاب هذا الاتجاه ابن فارس فقد قال في كتابه "الصاحبي في فقه اللغة": "والدليل على صحة ما نذهب إليه من التوفيق إجماع العلماء على الاحتجاج بلغة القوم فيما يختلفون فيه أو يتفقون عليه، ثم احتجاجهم بأشعارهم، ولو كانت اللغة مواضعة واصطلاحاً لم يكن أولئك (أي الأقدمون) بالاحتجاج بهم بأولى منا لو اصطلحنا على لغة اليوم ولا فرق".

ويجيب أحمد بن فارس عن التساؤل: هل نزلت اللغة كاملة في زمن واحد؟ قائلاً: "ولعل ظاناً يظن أن اللغة التي دللنا على أنها توفيقية إنما جاءت جملة واحدة وفي زمن واحد، وليس الأمر كذلك، بل وفق الله آدم عليه السلام على ما شاء أن يعلمه إياه مما احتاج إلى علمه في زمانه، وانتشر منذ ذلك ما شاء الله، ثم علم بعد آدم من العرب والأنبياء صلوات الله عليهم نبياً نبياً، حتى انتهى الأمر إلى نبينا محمد (ص) فآتاه الله عز وجل من ذلك ما لم يؤته أحد من قبله، ثم قر الأمر قراره فلم نعلم لغة بعده حُدّثت".

ويرى أيضاً أنه "لم يبلغنا أن قوماً من العرب في زمان يقارب زماننا أجمعوا على تسميته شيء من الأشياء مصطلحين عليه، فكنا نستدل على اصطلاح قد كان قبلهم، وقد كان في الصحابة رضي الله عنهم وهم البلغاء والفصحاء من النظر في العلوم الشريفة ما لا خفاء به، وما علمناهم اصطلحوا على اختراع لغة أو إحداث لفظة لم تتقدمهم، ومعلوم أن حوادث العالم لا تنقضي إلا بانقضائه ولا تزول إلا بزواله وفي كل ذلك دليل على صحة ما ذهبنا إليه في هذا المجال".

وفي العصر الحديث يذهب إلى هذا الرأي من الغربيين الفيلسوف الفرنسي (دوبانالد) مذهب النظرية التوقيفية في أثناء بحثه عن العلاقة بين اللغة والفكر، إذ يرى أنه لكي يخلق الإنسان اللغة

يجب أن يكون لديه فكرة واضحة عنها، فلا يعقل أن يخلق خالق شيئاً لا يملك عنه أي فكرة، ولكي تحصل هذه الفكرة عن اللغة عند الإنسان يجب أن يكون مفكراً منذ البداية، ولما كان هذا مستحيلاً على الإنسان وجب أن تكون اللغة هبة من لدن الله.

(2) الاتجاه الثاني: المواضعة والاصطلاح:

يقر هذا الاتجاه بأن اللغة وضعية، أي أنها استحدثت بالتواضع والاتفاق لا بالوحي والتوفيق.

ومال كثير من العلماء والمفكرين إلى هذا الاتجاه، فأرسطو تلميذ أفلاطون الذي ذهب إلى مذهب التواضع والاصطلاح "فالاسم كما يراه، هو لفظة دالة بتواطؤ" ولم يكتف أرسطو عند مجرد القول إن اللغة نظام لفظي بل أخذ في دراسة هذا النظام اللفظي، فقسم الألفاظ إلى أسماء وأفعال وحروف، وتحدث عن الحالات الإعرابية والتذكير والتأنيث والأسماء البسيطة والمركبة. كما أن ديمقريطس، يرى هو الآخر، أن الأسماء تعطي من لدن الإنسان، لا من لدن قوة إلهية".

ويقدم "ابن جنى" في كتابه "الخصائص" دليله على أن اللغة مواضعة واصطلاح تعارف عليها القوم، وليست وحياً، بقوله: "أن أكثر أهل النظر أجمعوا على أن أصل اللغة إنما هو تواضع واصطلاح لا وحي وتوفيق وذلك بأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعداً، فيحتاجوا إلى الإبانة عن الأشياء والمعلومات فيضعوا لكل سمة لفظاً إذا ذكر عرف به مسماه، ليمتاز من غيره".

وفي العصر الحديث ينحو الفيلسوف الإنجليزي "لوك" منحى التواطؤ والاصطلاح في أثناء بحثه عن العلاقة بين اللغة والفكر إذ يقول في صدد الإجابة عن التساؤل: من قام العلاقة بين الكلمات والأفكار؟ إن الإنسان هو الذي أقام هذه العلاقة.

(3) الاتجاه الثالث: التوفيقي:

هذا الاتجاه يوفق بين التوقيفية والمواضعة وذهب أفلاطون هذا المذهب عندما تساءل في كتاب "قراطولوس" هل يرجع أصل الدالة على الأشخاص والمعاني إلى الطبيعة نفسها ولا دخل للمتكلمين في وضعها أم يرجع إلى ما يتواضع عليه المتكلمين أنفسهم؟ وقدم أفلاطون هذه المسألة على شكل حوار كعادته بين أشخاص ثلاثة؟ قراطولوس الذي يتبنى وجهة نظر الوجود بالطبع، فلكل شيء اسم سديد الدلالة مطابق تماماً لمدلوله، وليس للناس غيره سواء أكانوا يونانيين أم أعجمين.

وأرموجينس الذي يقول: أنه لا مطابقة بين الاسم والمسمى إلا بالتواضع، فلو سمينا رجلاً باسم فهو سديد، وإن سميناه باسم آخر فهو أيضاً سديد، لأنه لا تسمية بالطبع بل بالاستعمال والعادة.

والشخص الثالث هو الحكم الذي تحاكم إليه قراطولوس وأرموجوينس، وتخيل أفلاطون أنه شيخه سقراط، ولهذا الحكم رأي ثالث هو مزيج من الرأيين مع زيادات وتنقيحات، وهو طبعاً رأي أفلاطون نفسه، فهو يؤكد أن للمسميات حقيقة خارجة عن أنفسنا وإرادتنا، ومن ثم فلا شك أن المطابقة القائمة بينها وبين أسمائها هي مطابقة طبيعية نوعاً ما، فلكل صوت دلالة خاصة، إلا أن الأسماء لا بد لها من واضع واحد حكيم.

وفي تراثنا العربي الإسلامي يرى القاضي أبو بكر "أن كل واحد من المذهبين السابقين ممكن وقوعه، فقوله تعالى: "وعلم آدم الأسماء كلها" يعني أن التعليم قد حصل بالإيهام أي بالقوة، فلقد وضع الله في الإنسان ملكة الخلق، ثم تركه يخلق على هواه".

والخلاصة التي تنتهي إليها من عرض الاتجاهات الثلاثة هي أن الآراء التي عليها ليست إلا فروضاً ينقصها الدليل العلمي لإقرار صحتها، ولكن أغلب الظّن أن اللغة نشأت متجردة من إيماءات وإشارات إلى مقاطع صوتية على أبسط ما يكون، ومنها محاكاة للأصوات الطارئة على مسمع الإنسان طبيعية كانت أو غير طبيعية مختلفة باختلاف المناسبات المرتجلة أو الطبيعية من القوة والضعف، القرب والبعد، وكان للبيئة والزمان والأحوال العارضة تأثيرها الفعال فكان التشتت والتشعب، وازداد بطول المدة وبعد الاتصال بين الأصول والفروع حتى انقطعت دلائل الاتصال وازدادت ضعفاً على تطاول العهد.

ولا يفوتنا أن نشير إلى رأي اللغوي الإيطالي "فيكو" في هذا المجال، إنه يرى أن الإنسان في بادئ الأمر لم يعرف سوى الألفاظ التي تقلد الأصوات الطبيعية، ثم ظهرت أدوات التعجب لأن العواطف العنيفة لا يمكن التعبير عنها إلا ببساطة ألفاظ وحيدة المقطع مثل الضمائر التي أعقبت أدوات التعجب، ونشأت عندئذ جزيئات لفظية غالباً ما كانت وحيدة المقطع تألفت منها معظم حروف الجر. وظهرت بعدها الأسماء والأفعال "لأن الجزيئات اللفظية تدخل في تركيب الأسماء والأفعال". ولقد نشأت الأسماء شيئاً فشيئاً قبل الأفعال، إذ لا بد للعبارة من فاعل، وأخيراً كانت الأفعال، ويضيف "فيكو" إلى ذلك قائلاً: "يبدو لنا أن هذا أقرب إلى المنطق والعقل".

ومحاكاة الإنسان للأصوات الطارئة على سمعه طبيعية كانت أو غير طبيعية يؤيده اكتساب الطفل للغة، كما أن بعض الباحثين في فقه اللغة يحاولون إيجاد علاقة بين أصوات الحروف وأصوات الأحداث فـ"غرق" يحصل معناها من تلاقي معاني حروفها، فالغين تدل على غيبة الجسم في الماء، والراء تدل على التكرار والاستمرار في سقوطه، والقاف تدل على اصطدام الجسم في قعر الماء، والمعنى الإجمالي الحاصل من اجتماع المعاني الجزئية للحروف هو مفهوم مادة "غرق"، وحرف الحاء إذا وقع في آخر الكلمة تدل على الظهور والامتداد، من ذلك باح بالسر، وأباح الشيء، وساح الماء: إذا تفرق على وجه الأرض، وصاح الرجل: إذا مدَّ صوته، وطوح به: أي ذهب به من مكان إلى مكان، وفاح الطيب أي انتشرت رائحته، ولاح القمر: أي ظهر، وشرح الكلام: أي كشفه وأزال غموضه، وفضح فلان فلاناً: أي أظهر سيئاته، وحرف التاء إذا جاء ثاني الكلمة دل على القطع نحو بت الحبل وبتر العضــو....الخ.

والواقع إذا كان هذا ينطبق على عدد محدود جداً من الأمثلة فإنه لا ينطبق على أغلب معاني المفردات، مما يجعل التحميل في هذا الصدد اجتهاداً شخصياً أو رأياً ذاتياً تعسفياً في بعض الأحيان، ويبقى قرار جمعية باريس اللغوية قراراً صائباً، فالبحث في أصول اللغة ضرب من السفسطة والغيبيات التي لا تمت إلى الموضوعية بأي صلة.

ثالثاً: وظائف اللغة

تؤدي اللغة وظائف متعددة في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره وعواطفه وأفكاره، وبها يقضي حاجاته، وينفذ مطالبه، ويحقق مآربه في المجتمع الذي يحيا فيه، وبوساطتها ينقل تجربته إلى الآخرين، كما أنه يطلع على تجاربهم الحاضرة والماضية وعلى تجارب الأمم الأخرى وخبراتها.

يضاف إلى ذلك أن اللغة وسيلة المرء للتحكم في بيئته لأنها أداة التفكير وثمرته، وبها تسهل عمليات التفاعل الاجتماعي والانصهار الفكري بين أفراد المجتمع والأمة، وهي مستودع تراث الأمة لأن كل كلمة تحمل في طياتها خبرة بشرية.

ومن هنا كانت معرفة اللغة وإدراك كنهها، والكشف عن أسرارها، يؤدي ذلك كله إلى معرفة متكلمي هذه اللغة والاطلاع على أنماط تفكيرهم، وتعرف المستوى الحضاري الذي بلغوه، إذ كما يقول هيدجر(1960): " حيث توجد اللغة يوجد عالم، ولما كان التاريخ لا يصير ممكناً إلا في عالم، اقتضى ذلك انه حيث توجد اللغة يوجد التاريخ ، فاللغة هي التي أوجدت الحضارات ، إن الذي يمنع الحيوانات من أن تكون لها حضارة هو في المحل الأول افتقارها إلى اللغة ، وبالتالي عدم وجود قدرة كلامية وفكرية تساعدها على مواصلة تجاريها وخبراتها " فما يكتسبه القرد مثلا من معرفة في حل مشكلة ما يظل خبرة استقرارية راكدة مقصورة عليه هو وحده ، وقد يتذكرها حين يصادف نفسه إزاء مشكلة مشابهة أو موقف مماثل ، ولكنه في الفترات التي تتخلل ذلك لا يعكف التفكير في تلك الخبرة أو التجربة بقصد تحسينها أو استخلاص أي نتائج في حل المشكلات الأخرى ، مثلما يفعل الإنسان الذي يناقش مشكلة عن طريق اللغة ، ويفكر فيها بعد انتهائها ليرى ما إذا كانت هناك تطبيقات أخرى ممكنة لتلك المعرفة ، فباللغة والتفكير تكون خبرات الإنسان وتجاربه مستمرة ومتصلة، وهذا يساعد على تطويرها وتنميتها ، فوجود اللغة يساعد الإنسان على ان يشارك الآخرين خبراتهم وأفكارهم مثلما ينقل إليهم هو خبراته وأفكاره ، وذلك بعكس الحال عند القردة السابقة العليا التي تعجز عن نقل خبراتها على الأقل بالطريقة نفسها ، وعلى المستوى نفسه من التفكير المجرد الذي نجده في الجماعات الإنسانية ، ومن هنا كانت الميزة الكبرى التي يتميز بها الإنسان هي القدرة على نقل تلك الخبرات التي تؤلف في آخر الأمر التراث الحضاري أو الثقافي من جيل إلى آخر عبر الزمن " (السيد، 1998).

وسنحاول فيما يلي عرض ثلاث وظائف للغة متمثلة في التفكير والتواصل مقتصرين على هذه الجوانب الثلاثة التي تشمل سائر الوظائف الأساسية للغة.

1- العلاقة بين اللغة والفكر

تبدو العلاقة بين اللغة والفكر واضحة ، إذ رأى بعض علماء النفس أن الطرفين وحدة متكاملة ، فها هو ذا وطسن يرى "أن الفكر ما هو إلا كلام ، فعندما نفكر نتكلم فعلاً على الرغم من أن الكلام لا يكون مسموعاً"، على حين أن "جون كارول" يذهب إلى التوحيد بين الفكر واللغة على الرغم من إقراره بأن ثمة صلة وثيقة بينهما ، إذ يقول في كتابه "دراسة اللغة" : "أن اللغة والفكر يكوّنان ثنائيا متعدد العلاقات ولا يمكن فصله ، وأن الكلام أحد نتائجه الممكنة ، وليس معنى ذلك أن اللغة

لا تلعب دورا هاما جدا في الفكر ، بل العكس ، فإن آلية الاستجابات اللغوية وتنوعها – متى أصبحت هذه الاستجابات مكتسبة – تجعل من المستحيل أن ندرك أن اللغة لا تقتحم باستمرار ما نصفه بالفكر ".

ويرى الدكتور طه حسين في كتابه "مستقبل الثقافة" أننا نفكر باللغة وأنها هي أداة التفكير إذ يقول: "نحن نشعر بوجودنا وبحاجاتنا المختلفة وعواطفنا المتباينة وميولنا المتناقضة حين نفكر، ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا إلا بالتفكير، ونحن لا نفكر في الهواء ولا نستطيع أن نفرض الأشياء على أنفسنا إلا مصورة في هذه الألفاظ التي نقدرها ونديرها في رؤوسنا، ونظهر منها للناس ما نريد، ونحتفظ منها لأنفسنا بما نريد، فنحن نفكر باللغة، ونحن لا نغلو إذا قلنا أنها ليست أداة للتعامل والتعاون الاجتماعيين فحسب، وإنما هي أداة للتفكير والحس والشعور بالقياس إلى الأفراد من حيث هم أفراد أيضاً".

وهذا يذكرنا بما ورد على لسان "تشمبرلن" من أن اليابانيين يرون أن اللغة إنما وهبت للإنسان من أجل أن يخفي ما يدور في ذهنه". وها هو ذا "مالاغريدا" يقول: "لقد أعطي الإنسان النطق ليخفي أفكاره".

ويعد "جيروم برونر" اللغة والرياضيات أداتين من الأدوات الفكرية الأساسية عند الإنسان، إذ أن كلاً منهما ابتداع لتنظيم أفكار الإنسان حول الأشياء وتنظيم التفكير في التفكير نفسه، فلنستمع إليه يقول: "لقد قال "دانتي" أن الرجل الفقير يكره أدوات عمله، وإنه لشيء أكثر من مقلق بالنسبة إلي أن أجد أكثر طلابي ينفرون من اثنتين من أدواتهم الفكرية الأساسية: الرياضيات والاستعمال الواعي للغتهم الأم في صورتها المكتوبة، وكلتاهما ابتداع لتنظيم أفكار الإنسان حول الأشياء وتنظيم التفكير في التفكير نفسه، وإني لآمل أن تشهد الحقبة القادمة اهتماماً أكبر لإثارة رغبة الشباب في هاتين الأداتين العقليتين الممتازتين، ولعل خير السبل إلى ذلك هو تدريب الطلاب بصورة تجعل هاتين الأداتين أقوى فعلاً في أيديهم".

وقد أوضح الفيلسوف الإنجليزي "جون لوك" Locke كيف ينشأ الفكر، ويبين الفيلسوف الفرنسي "كوندياك" Condillse كيف تكون الصلة بين الأفكار، ولم يفت كليهما أن يدرك العلاقة بين الفكر واللغة على اختلاف بينهما، فبينما حسب "لوك" أن الفكر ينشأ أولاً ثم تأتي اللغة بعد ذلك لتجسده، رأى "كوندياك" أن عملية التفكير نفسها مستحيلة بغير اللغة ورموزها، ويرى أنه لا معرفة بغير تحليل ولا تحليل بغير رموز أي بغير ألفاظ" (السيد، 2000).

وظائفها

أ- وظائفها النفسية:

لعل أهم الوظائف النفسية للغة، التعبير الصوتي عن الحالات النفسية. وهذا موجود حتى عند الحيوانات: يخرج الديك من الخم صباحاً فيشعر بالحرية والزهو ويرفرف بجناحيه ثم يعلو ظهر الخم أو مكاناً مرتفعاً ويطلقها صيحة مدوية تدل على سروره وزهوه؛ ويسجن الأسد في محبسه الحديدي فيرسل زئيره يشق سكون الفضاء ليدل على تضايقه وألمه النفسي. ويصيح فرخ الدجاج لدى رؤيته طيراً من الطيور الجارحة فتتجاوب معه أمه بصيحات الفزع ويستجيب لها سائر الفراخ ويسارعون إلى مخبأ أو ملجأ... وهكذا دواليك...، فكأن هذه الصيحات تؤلف في عالم الحيوان لغة حيوانية تتناسب مع حاجات كل حيوان بحبسه إلا أن صيحات الحيوانات هذه محدودة

الأشكال، محدودة الأهداف لا يمكن أن تفصح بوضوح عن التصورات والعلاقات المشتركة بين أفراد الحيوانات، ولئن تساهلنا وسميناها لغة بالنسبة إلى الحيوان، فلا يمكن أن تشبه النطق والكلام عند الإنسان.

فالكلام هو أرقى أنواع التعبيرات الصوتية، وهو ظاهرة لا توجد إلا عند الإنسان وحده كرمه الله بها على سائر المخلوقات فقال تعالى:

(خَلَقَ الإنسَانَ *عَلَّمَهُ الْبَيَانَ)الرحمن 3،4 وعلى كل حال فالتعبير بالكلام عن حاجات الطفل ومشاعره أهم أهداف تعليم اللغة ووسائلها، والمعلم البصير هو الذي يستغل هذه الوظيفة النفسية فيفسح المجال أمام الأطفال ليصفوا ما شاهدوا أو ليصفوا ما أحسوا به في مناسبة من المناسبات، أو ليفصحوا عن شعور أو انفعال حالي يخالج نفوسهم في لحظة من لحظات الدرس بسبب موقف مدهش أو محزن، أو عند مرحلة حاسمة من مراحل قصة ما، في أثناء سرد المعلم لها، أو نحو ذلك...

ويجد الفرد راحة وسروراً حين يستطيع الإفصاح عن حاجاته ومشاعره، وخاصة إذا وجد من الآخرين استجابة لها. فلا يكفي أن يستثير المعلم الأطفال ويحملهم على بث مشاعرهم باللغة، بل يجب أن يتجاوب مع هذه المشاعر ويظهر الاهتمام بها، ويقوّمها إذا احتاجت إلى تقويم، أو يربطها بنظام خلقي، أو اجتماعي أو نحو ذلك.

فالفرد إذن لا يبتغي من الكلام مجرد إظهار شعوره أو إيضاح تصوراته، بل ينبغي أن يؤثر في الآخرين تأثيراً ما، يجعل هؤلاء يتجاوبون معه ويتعاونون وهاتان وظيفتان من وظائف اللغة النفسية:

أ- إيضاح أفكار الإنسان وتصوراته ومشاعره والإفصاح عنها والتلذذ بالتعبير عنها...

ب- التأثير في الآخرين وحملهم على التجاوب مع هذه المشاعر والتصورات...

ج- الوظيفة الثالثة هي تذوق المعاني والظواهر النفسية، وصياغة الأفكار في قوالب من الألفاظ تنير للعقل السبيل في تفهمها وتقليبها على وجوهها، والتفنن في اشتقاق المفاهيم والمعاني من الألفاظ، ثم تطبيق هذه الألفاظ على مفاهيم وتصورات جديدة وهكذا...

فكأن اللغة من هذه الناحية وسيلة من وسائل إغناء الفكر ومرونته فمثلاً إذا تعلم الطفل كلمة كلب وأطلقها على الكلب المعروف بعوائه، ثم رأى كلباً آخر، وثالثاً ورابعاً فإنه يستفيد من كلمته تلك فيطلقها على الحيوانات الجديدة. لكنه إذا كبر فكر في الصفات الفارقة بين أنواع الكلاب فأضاف إلى لفظ الكلب - وهو المفهوم الأول، كلمة جديدة تميز الكلب الذي يريد التحدث عنه، وهكذا تسعفه اللغة في تخصيص مفاهيمه، وإغناء ثروته الفكرية؛ وإذا سمع صوتاً وصفه بالجمال أو الإزعاج... وإذا رأى منظراً وصفه بالروعة والجمال، وبهذا تكون اللغة خير معوان على التفريق الدقيق بين التصورات والكائنات، وعلى تذوق المشاعر التي تنعكس عن تأمل هذه الكائنات.

وعلى هذا النحو تساعد اللغة على تحليل تصوراتنا النفسية وتركيبها، فإذا كان الإنسان في حديقة ما، ورأى شجرة لفتت نظره، بخاصة ميزتها عن غيرها؛ فإنه يقول مثلاً "هذه الشجرة عالية" وكأنه حلل هذا التصور الكلي للحديقة إلى صور صغيرة ثم أخذ منها الصورة التي أثارت في نفسه شعوراً ما فحدّث عنها، ولولا اللغة لبقيت هذه العملية الذهنية من دون نتيجة أو فائدة، ولما استطاع

الإنسان أن يضيف إلى خبراته وذكرياته هذه التجربة المختزنة في قالب لغوي، بحيث يمكن استخدامها لمواقف أخرى، والاستعانة بها لتحليل وتركيب آخرين، أو لتأمل جديد يشعره بجمال الشجرة العالية بين أخواتها...

ب- الوظائف العقلية:

لا شك أن الناحية العقلية هي جزء من النفس. فإفراد هذا النوع بالذكر هو من قبيل ذكر الجزء بعد الكل، لفائدة تميز بها هذا الجزء.

فالعقل يمتاز عن باقي القوى النفسية بأنه سبب التطور والرقي والتفنن في أشكال المعيشة وأسباب الحياة؛ يحل المشكلات ويناقش الأمور ويستقرئ المشهودات والحوادث ليصل إلى نتائج جديدة. واللغة هي التي تقدم للعقل أدواته التي يتعامل بها مع البيئة، أي تقدم له الألفاظ والمفاهيم، وتساعده على تخريج الأفكار الجديدة وتوليدها، أو إغناء الأفكار القديمة وتخصيصها، كما قدمنا في الأمثلة السابقة.

فللغة ثلاث وظائف عقلية:

1- أنها تقدم للعقل قوالب لفظية تساعده على تكوين المدركات العقلية التي بها ينشط العقل ويقوم بالمحاكمة ومناقشة المواقف الجديدة وابتكار الحلول للمشكلات الطارئة فلولا مفاهيم القانون والجريمة والعدل والإدانة... لما تقدم علم الحقوق. ولو المفاهيم الأدبية والتشابيه الجميلة لما تقدم العقل في مجال الأدب وهكذا دواليك.

2- أنها تساعد على نمو العقل السريع. فالطفل ينشأ وعنده استعداد فطري للتفكير وحل المشكلات "يسمى الذكاء" ولكن إذا قدر لهذا الطفل أن يكون أبكم لا ينطق ولا يسمع فأي فائدة يستفيدها من ذكائه وأي نمو يحرزه تفكيره؟ وكم من طفل كان مصاباً بعاهة لسانية فلما شفي وانطلق في الكلام سار في النمو العقلي شوطاً سريعاً. وكأن عقله كان متوقفاً عن النمو واستكمال أسباب الحياة فلما انفتحت أمامه آفاق اللغة كانت بمثابة مجال حيوي يساعده على النمو...

3- تساعد اللغة على تكوين عادات عقلية، كطريقة التفكير في حل المشكلات، وطريقة الإقناع، ولكل مفكر من لغته أسلوب يُعد بمثابة عادة عقلية تساعده على توليد الأفكار وجريانها، أو انتقائها وترتيبها، كما أن لكل علم من العلوم ألفاظاً ومصطلحات كلما سمع بها أو لفظها أصحاب هذا العلم قادتهم إلى التفكير في قضاياه فهي عادات فكرية تنظم لأصحابها طريقة التفكير للوصول إلى الحقائق العلمية الجديدة...

4- نتائج تربوية: من تأمل هذه الوظائف العقلية يمكننا أن نلقي ضوءاً على تعليمنا اللغة العربية في المدارس الأساسية. فنذكر المعلم بالوصايا الآتية:

إذا بلغ الأطفال مرحلة مناسبة من النضج اللغوي فكن معهم دقيقاً في ملاحظة الفرق بين معاني الكلمات وشمولها كالفرق بين الجنس والنوع، فلا تتركه يستعمل لفظاً إلا بمعناه. ولا يجيب عن سؤال إلا ويكون الجواب على قدر السؤال وبهذا تكوّن عند الطفل عن طريق اللغة، عادات فكرية جيدة، كالدقة والوضوح في التفكير، وأكثر في جميع مراحل التعليم من الاستجواب وإغراء الطلبة بالنطق بعد إعمال الفكر، واترك لهم مجالاً في بعض الدروس للتعبير بحرية عن تصوراتهم وعن مشاعرهم، وهكذا...

ج- الوظائف الاجتماعية

اللغة بنت المجتمع، في جوّه نشأت، وباحتكاك أفراده نمت وكثرت ألفاظها فلا عجب أن يكون لها دور هام في حياة الجماعة وإليك أهم وظائفها:

1- اللغة أداة للتفاهم وتبادل الخبرات والتصورات، وقد عرضنا للتعبير عن العواطف الشخصية على أنه وظيفة نفسية تبعث على الراحة، ولكن الأهمية الاجتماعية لهذه الوظيفة تبدو عندما يحدث احتكاك فكري وتبادل للعواطف والمشاعر الوجدانية بين أفراد الجماعة، وبهذا تزداد خبرات الأفراد ويستطيعون التعاون على مصاعب الحياة ومشقاتها ويصبح للحياة الاجتماعية معنى إنساني راق يرتفع بالإنسان عن مستوى القطيع والسائمة وخاصة حينما تأخذ جماعة بتعاليم وتصورات، وقيم عليا، وأناشيد مشتركة، أي حينما تتخذ من اللغة وسيلة لشد أزرها وتمتين أواصر المحبة بين أفرادها، والتقريب بين أفكارهم وميولهم وغاياتهم فينبغي على ذلك إيجاد وحدة اجتماعية، وتقوية الرابطة بين أبناء الأمة، فيصبح لها كيانها الخاص ووجودها المستقل، ومثلها العليا التي تعمل من أجلها.

2- فاللغة بهذا المعنى سبب من أسباب تمتين الروابط بين أفراد الأمة وتقويتها وبهذا اعتبرت رباطاً قومياً متيناً للشعوب.

3- ومن وظائف اللغة القومية والإنسانية ربط الحاضر بالماضي، وبناءً عليه. فكل أمة تحتفظ بتراثها الحضاري والتاريخي والروحي بوساطة اللغة، ولكن العوامل الروحية نفسها كثيراً ما تكون سبباً أقوى من اللغة في ربط الحاضر بالماضي وفي الاحتفاظ بأمجاد الماضي. فهذه الأمة العربية تبعثر أفرادها وتباعدوا في أقطار الكرة الأرضية، وتعددت لهجاتهم ومع ذلك فقد بقي حفاظهم على القرآن ومعانيه الخالدة سبباً قوياً في المحافظة على اللغة العربية من الضياع والاندثار. وأصبحت الأمة العربية تكاد تنفرد بين الأمم في قدرتها على إحياء تراثها منذ أربعة عشر قرناً، وفهمه وتلقيه كما يتلقى أبناؤها لغتهم المدرسية العادية من غير ترجمة ولا عناء...

أما حفظ تراث الإنسانية فينقلنا للبحث عن:

د- الوظائف الثقافية للغة:

1- اللغة هي التي سجلت للإنسانية تراثها العقلي في نواحي العلم والمعرفة والفن والأدب، وحفظته ذخراً تتوارثه الأجيال جيلاً بعد جيل.

واللغة هي التي ربطت حاضر الإنسانية بماضيها، وعملت على احتكاك حضارات الأمم وازدواج ثقافتها بالترجمة والنشر فازداد التقدم العلمي ووصلت المخترعات والمدنية والرفاهية إلى ما نراه اليوم...

من أجل ذلك كانت اللغة مرآة لخصائص الأمة العقلية، ودليلاً على تقدمها الفكري، ومميزاتها في الإدراك والوجدان والنزوع، ومدى ثقافتها، ومنهجها في التفكير، وتفسيرها لظواهر الكون وفهمها لما وراء الطبيعة... كل ذلك ينبعث صداه في لغتها... ويظهر أثره في تراكيب هذه اللغة. لذلك كانت دراسة آداب اللغات من أهم وسائل معرفة الشعوب.

2- اللغة هي الوسيلة التي يعتمد عليها في تربية الطلبة وتثقيفهم وتوجيههم، وهي الأساس الذي يقوم عليه كسب خبراتهم ومعارفهم ومهاراتهم، كما أنها وسيلة تحصيل الثقافات وكسب المعارف

والحقائق العلمية بالاطلاع والاستماع سواء أكان ذلك في المدارس أم في غيرها من مجالات الحياة، في الصحف والمذياع ودور المطالعة وغير ذلك..

3- ولعل من معاني التثقيف وآثاره، تطوير السلوك وتوجيه الحياة بعد نمو قوى الإنسان العقلية. فكثير من الشباب، الذين تأثروا بقصة قرؤوها، أو ببطل عربي تتبعوا حياته وتقمصوا عاداته، أو بكتاب إلهي خالد كالقرآن، تبنوا تعاليمه، وخشعوا بقراءته لنداء ربهم، فكان للغة أثرها العظيم في تطوير حياة هؤلاء وبمثل هذا التأثير الرائع للغة القرآن وإعجازه تغيرت نفوس أجدادنا العرب، فأصبحوا أبطالاً فاتحين للقلوب، وحملة رسالة خالدة، بعد أن كانوا تجاراً غزاة رعاة، لا هدف لهم ولا هم إلا الحياة وإلا حفظ البقاء ضمن حدود القبيلة الضيفة. فوحدهم القرآن، وألف بين قلوبهم بمعانيه العظيمة المعروضة عرضاً جذاباً بلغة رصينة محببة وأسلوب سلس عذب، وجعل منهم قادة الدنيا في السياسة والحضارة والفكر والثقافة، مدة قرون طويلة...

اللغة العربية في ضوء الوظائف السابقة:

هذه أهم وظائف اللغة وأهدافها في النفس والمجتمع، وفي مجال الثقافة والحضارة ولقد قامت اللغة العربية بهذه الوظائف خير قيام، وحققت جميع هذه الأهداف خير تحقيق.

فكانت – من الناحية النفسية – سلوة للعربي في صحرائه، وأنيسه في حقله وعمله، يعبر بها عن مشاعره، ويهدهد أعصابه المتعبة بأناشيدها وأشعارها، ويطلق العنان لخياله: يجري ويحلق في سماء مثلها العليا، بتلاوة آيات القرآن..

وكان لها أعظم الأثر في تربية نفوس العرب وانعكاس ذكائهم، فاشتهروا بسرعة البداهة ودقة الفهم ووضوح الفكرة مع اختزال العبارة وبعد الإشارة..

كما كان لها القدح المعلى في قوة التأثير، وبلاغة التعبير حتى إن قصائدها وآيات إعجازها لتأخذ بالألباب وتبهر العقول...

أما من الناحية العقلية والثقافية فقد كان للعرب منطقهم الخاص الذي برزوا به غيرهم من الأمم؛ وانتقد فلاسفتهم – كالغزالي، وابن تيمية – منطق اليونان؛ وصاغوا من لغتهم تصورات ومفاهيم أخذها عنهم شعوب الأرض فنقلوا بعضها بلفظه وبعضها بمعناه، كمصطلحات العلوم من رياضيات وكيمياء وطب، وعربوا كثيراً من مصطلحات الأمم الأخرى ومفاهيمها، وأوضحوا غامضها. وغزت هذه اللغة بمصطلحاتها ومفاهيمها وألفاظها جميع اللغات التي تسرب إليها الفتح العربي الإسلامي، كالتركية والفارسية والهندية والصينية...

وكان علماء الغرب من روم وبيزنطيين وأسبان وإفرنج يتفنون اللغة العربية ويفدون إلى جامعات الأندلس وبغداد يدرسون فيها الطب والعلوم والفلسفة والمنطق، حينما كانت اللغة العربية حاملة مشعل الحضارة ممسكة بزمام القيادة الفكرية للعالم (خرما، 1978).

النمو اللغوي عند الطفل

لقد تناول العلماء والدارسون مراحل نمو اللغة عند الطفل بكثير من الاهتمام والتفصيل. درسوا كل ما يتعرض له الطفل منذ كان جنيناً في رحم أمه. وقد أثبتت الدراسات المفصلة على لغات الأطفال أن اكتساب اللغة يتبع جدولاً زمنياً تفصيلياً، من حيث أن الطفل يبدأ بالتصويت ثم بالمناغاة فالكلمة الواحدة فتنغيم الجملة ثم بالكلمتين معاً، ثم بجمل تبدو غير صحيحة.

ويقسم معظم العلماء والباحثين مراحل نمو اللغة عند الأطفال إلى مراحل أربع:

(1) مرحلة ما قبل اللغة:

وهي مرحلة الصياح أو الصراخ، وتمتد من ولادة الطفل حتى حوالي أسبوعه الثالث، وقد تمتد إلى أسبوعه السابع أو الثامن، وتبدأ هذه المرحلة بالصرخة الأولى، وهي صرخة الولادة ذات الدلالة المهمة في نمو اللغة، حيث تمثل أول استعمال للجهاز التنفسي الدقيق.

ولهذه الأصوات في الأسابيع الأولى من حياة الطفل أهمية كبيرة في تمرين الجهاز الكلامي عند الطفل ووسيلة لإشباع حاجاته ورغباته، حيث يؤدي الصراخ صراخ الطفل في شهوره الأولى:

1- الألم وبخاصة إذا كان الطفل مرتبطاً بالتغذية أو الإخراج.

2- المنبهات القوية كالضوء الشديد أو الأحداث الحادة أو الحرارة أو البرد الشديدين.

3- الاضطرابات القوية في أثناء النوم.

4- الجوع.

5- التعب.

6- العجز عن القيام بالاستجابة المقصودة كالعجز عن الحركة نتيجة نقل الغطاء الموجود على جسمه أو الملابس المقيدة للحركة.

7- فقد الأشياء التي يلعب بها (ابتداءً من الشهر الخامس).

8- الخوف (ابتداء من الشهر الثامن).

9- اختفاء الشخص الآخر الموجود أمامه (ابتداء من الشهر الثالث أو الرابع).

وصراخ الطفل يدفع المحيطين به إلى القيام بالسلوك الذي يخفف من حدة الألم. ويعود به إلى حالة ارتياح فيدفعون عنه ألم الجوع أو البرد أو ما أشبه ذلك.

فالوظيفة التي يؤديها الصراخ في هذه الأسابيع الأولى من الحياة هي إذن وظيفة اللغة في أبسط صورها.

وهي وظيفة الاتصال بالآخرين، وطلب العون إليهم إشباعاً لحاجاته. وهو يستخدم هذه الأداة اللغوية البسيطة أو الأداة شبه اللغوية استخداماً ناجحاً لتحقيق حاجاته الأولية.

(2) مرحلة المناغاة:

وهي مظهر يخلف الصراخ، ويسبق اللغة، وتمتد هذه المرحلة من الأسبوع الثالث وقد تتأخر إلى الأسبوع السابع أو الثامن حتى السنة الأولى. ويهدف الطفل عن طريق المناغاة إلى ممارسة الأصوات وإتقانها بالتدريج، والمناغاة وراثية تتكشف عند الطفل من تلقاء نفسها. إلا أن للوسط أثره في تثبيت أصوات معينة وتطور أصوات أخرى دون غيرها. ويقوم الطفل في هذه المرحلة بمناغاته العشوائية، وهي من الأهمية بمكان، لأن فيها مجالاً لتمرين أعضاء النطق على الحركة. وهذا التنوع الكبير في الأصوات يعني أن أي طفل وليد يستطيع أن يتعلم أية لغة إنسانية بالسهولة نفسها التي يتعلم بها اللغة الأم. وقد لاحظ الباحثون أيضاً أن البنات يبدأن المناغاة على وجه العموم قبل الذكور، وأن قدرتهن على تنويع الأحداث في أثناء المناغاة تفوق قدرة الذكور.

وتختلف المناغاة عن الصراخ في أن المناغاة منغمة ذات ألحان متغيرة وفق حالات الطفل الوجدانية ورغباته في حين أن الصراخ لا يسير على إيقاع وهو غير ملحن.

كما أن تنوع الصراخ محدود، ويمكن تسجيله في حين تتعذر القدرة على تسجيل المناغاة.

ومن مظاهر الاختلاف بينهما أيضاً أن الصراخ غير مقطعي، في حين أن المناغاة ذات أصول مقطعية مما يجعل المناغاة سمة إنسانية، ذلك لأن المقطعية هي سمة الكلام الإنساني بينما يشترك الحيوان والإنسان في الصراخ. وهذا ما يجعل المناغاة في مرتبة ثانية متقدمة على الصراخ، إذ أن الصراخ يخدم حاجات عاجلة لدى الطفل بينما تخدم المناغاة حاجات عاجلة وآجلة معاً. كما أن المناغاة إرادية يتمكن الطفل بها من السيطرة على جهازه الصوتي، في حين أن الصراخ غير إرادي.

يضاف إلى ذلك أن الصراخ يعبر عن انفعالات غير سارة، في حين أن المناغاة تصاحب الرضا في الأعم الأغلب.

تلك هي بعض مظاهر الاختلاف بين هاتين الفترتين المتلاحقتين من حياة الطفل. أما الباحثون، فإنهم يجمعون على أن أصوات العلة (الصوائت) تسبق الأصوات الساكنة (الصوامت) وتبدأ هذه الحروف في الظهور من مؤخرة الفم. ويرى (بونتي) أن حرفي الراء واللام هما الحرفان الأساسيان بين الحروف المتحركة في المناغاة، في حين أن باحث آخر هو (أليورت) يخالفه الرأي بأن هذين الحرفين يتأخر ظهورهما لدى الأطفال. ويرى بعضهم أن الأصوات الأولى هي: م، ن، ب، د، ت. ويرى آخرون أن المقاطع الأولى هي: دا، با، يا.

(3) مرحلة المحاكاة (التقليد):

يرى أغلب الباحثين، أن مرحلة المحاكاة تبدأ بعد الشهر التاسع وتستمر حتى السن المدرسية، وإن كان "بونتي" يرى أن ظاهرة المحاكاة ترتبط بالمناغاة، إذ أن بعض أصوات المناغاة التي تظهر منذ الشهور الأولى يعمل فيها الطفل على محاكاة الآخرين، إلا أن قمة المحاكاة تكون خلال النصف الثاني من السنة الأولى على حد رأيه. ويربط "بياجيه" في كتابه "تكوين الرمز عند الطفل" بين المحاكاة والذكاء، إذ يرى أن هنالك توازياً بينهما وبين الذكاء من حيث النمو، وأنها هي أحد مظاهر الذكاء.

أما أنواع المحاكاة فقد صنفها "دوكرولي" كما يأتي:

1- محاكاة تلقائية وأخرى إرادية أي ما يقصد فيها الطفل أن يحاكي وأخرى لا يقصد فيها أن يحاكي.

2- محاكاة مع فهم وأخرى من دونه.

3- محاكاة عاجلة وأخرى آجلة.

4- محاكاة دقيقة وأخرى غير دقيقة.

وقد اختلف الباحثون في هذه الأنواع، وهي العلاقة بين التقليد وفهم الكلام، فرأى بعضهم أن التقليد يسبق الفهم لدى الأطفال، فيما رأى آخرون أن التقليد لا يمكن أن يسبق الفهم.

ولا شك في أن كل فريق يستند في رأيه على دراسات تجريبية واختبارات طبقت على الأطفال مما يصعب الحكم معه بنتائج يقينية ثابتة، إذ أن اختلاف العينة وحجمها وأدوات الاختيار قد يؤثر كثيراً في دقة النتائج، ويبقى نسبة الخطأ قائمة ومتفاوتة من دراسة إلى أخرى (غنيم، 1971).

(4) مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة:

وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بالكلام، ويفهم مدلولات الألفاظ ومعانيها. ويظهر ذلك عادة في الأشهر الستة الأولى من السنة الثانية.

وفي العادة ينطق الطفل كلمته الأولى قبل نهاية السنة الأولى رغم أن التقارير والدراسات تشير إلى بدايات مختلفة للكلمة أو الكلمتين الأولتين. مع ضرورة ملاحظة الفروق الفردية بين الأطفال في هذه الناحية، والتي تخضع لعوامل متعددة كالذكاء والجنس وفرص الكلام المتاحة ووجود أطفال آخرين معه في الأسرة.

وقد لاحظ كثير من الباحثين أهمية إعطاء الفرصة للطفل عن طريق الحوار واللعب والقصص، مهما كان عمره، زيادة على إتاحة الفرصة له باللعب مع الأطفال من سنه أو أكبر قليلاً، فالطفل الأول للأسرة والذي لا يجد أطفال يلعب معهم قد تقل مفرداته عن الطفل الثاني أو الثالث للأسرة.

وفيما يتعلق بالنمو اللغوي في السنة الثانية للطفل فإننا إذا تتبعنا نمو المحصول اللغوي لدى الطفل، نجد أنه يبدأ بطيئاً نسبياً، وقد يفسر ذلك عدم نضج الطفل خصوصاً في تلك المرحلة المبكرة من نموه، والتي يكون فيها النمو مركزاً حول النمو الحركي كالمشي، ويترك القليل من النمو اللغوي، بعدها تظهر طفرة حقيقية في الكلام مع قرب بلوغ الطفل نهاية السنة الثانية.

أما كيف يكتسب الطفل معاني الكلمات فهذا أمر في منتهى الصعوبة، فهو يدرك الكلمات التي تدل على محسوسات يشار إليها، ويستعملها في حين أن إدراكه للأمور المعنوية يأتي متأخراً، وغالباً ما يكون غامضاً وغير دقيق في بداية الأمر.

النمو اللغوي لطفل ما قبل المدرسة

لخص "واتس" النمو اللغوي لطفل ما قبل المدرسة فيما يأتي:

1- إذا كان عمر الطفل ستة شهور، فإنه يتلفظ محدثاً نوعاً من التنغيم.

2- إذا كان عمر الطفل اثني عشر شهراً فما فوق فإنه يستخدم كلمة أو أكثر في معناها مثل "بابا، ماما"، ويفهم التعليمات والأوامر اللفظية المصحوبة بإشارات مميزة أو بتنغيمات.

3- إذا كان عمر الطفل ثمانية عشر شهراً فما فوق فإنه يستخدم أربع كلمات أو خمساً ويستخدم كلمتين معاً.

4- إذا كان عمر الطفل سنتين فما فوق فإنه يستطيع أن يسمي أربعة أشياء أو خمسة مألوفة لديه مثل: ساعة – مفتاح – سكين – قلم...الخ. ويستطيع أن يستخدم حرفين من حروف الجر: في، على.

5- إذا كان عمر الطفل ثلاث سنوات فأكثر فإنه يستطيع استخدام الضمائر مثل: أنا – أنت – ياء المتكلم استخداماً صحيحاً، ويمكن أن يستخدم الجموع والأزمنة الماضية وصيغ التفضيل، ويعرف ثلاثة من حروف الجر، ويميز بين "في" و "تحت"، و"خلف"، ويعرف الأجزاء الرئيسة لجسمه مع تسميتها.

6- إذا كان عمر الطفل أربع سنوات فأكثر فإنه يعرف أسماء الألوان الشائعة، ويمكن أن يستخدم أربعة من حروف الجر، وهو قادر على أن يقول ما يمكن أن تفعله الحيوانات الأليفة مثل: "القط، والكلب"، ويسمي الأشياء العامة في الصور، ويمكن أن يعيد ثلاثة أرقام بعد سماعها.

7- إذا أصبح عمر الطفل خمس سنوات فيمكن أن يستخدم الكلمات الوصفية بسهولة، ويعرف الأضداد الشائعة مثل: كبير وصغير، وخشن وناعم، وثقيل وخفيف...الخ ويعرف متى يقول: من فضلك وأشكرك، ويمكن أن يعد إلى عشرة ويسمي نوعين من العملة أو ثلاثة أنواع.

ولقد قامت الباحثة "سميث" بدراسة لقاموس الطفل الأمريكي في مرحلة ما قبل المدرسة، فأخذت عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين سنة وست سنوات، وتوصلت إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

حجم المفردات لطفل ما قبل المدرسة الابتدائية في دراسة "سميث"

العمر	عدد المفردات	الزيادة
١	٣	–
١.٥	٢٢	١٩
٢	٢٧٢	٢٥٠
٢.٥	٤٤٦	١٧٤
٣	٨٩٦	٤٥٠
٣.٥	١٢٢٣	٣٢٦
٤	١٥٤٠	٣١٨
٤.٥	١٨٧٠	٣٣٠
٥	٢٠٧٢	٢٠٢
٥.٥	٢٢٨٩	٢١٧
٦	٢٥٦٢	٢٧٣

ولقد كان بحث "سميث" منصباً على حجم المفردات في كل مرحلة من مراحل العمر بدءاً من السنة الأولى وانتهاء بالسادسة. أما الآنسة "ديكدر" قامت بإجراء اختبارات لغوية على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين السنة الثانية والسادسة بغية تعرف نوعية المفردات المستعملة من حيث الأسماء والأفعال والحروف...الخ فتوصلت إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

نوعية المفردات المستخدمة لطفل ما قبل المدرسة في دراسة "ديكدر"

السنوات	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة
الأسماء	٦٢	١١٠	١٣١	١٥٨	١٨٠
الأفعال	١٨	٣٣.٥	٣٩	٤٥	٤٣
الضمائر	٦.٥	١٣.٥	١٤	١٣.٥	١٣.٥
الظروف	٧	١٤	١٦	١٦.٥	١٥
حروف الجر	٢.٥	٦	٨	٨.٥	٨.٥

أما فيما يتعلق بنمو الجمل فإن دراسات كثيرة أثبتت أن اكتساب الجمل عند الطفل يزداد طولاً مع النمو بدءاً من سنة ونصف إلى خمس سنوات، وأن الجملة في البداية قد تكون كلمة واحدة، بمعنى أن كلمة واحدة تؤدي معنى جملة. وهذه المرحلة تمتد بين نهاية السنة الأولى وأوائل السنة الثانية. وأما ظهور الجملة الأولى فيمتد بين السنتين الثانية والثالثة، وغالباً ما تكون الجمل في هذه المرحلة غير مترابطة.

وفي بداية السنة الثالثة يستخدم الأطفال الجملة القصيرة، وفي نهاية السنة الثالثة وانتهاء بالرابعة يسيطر الطفل على استخدام الجملة التامة، ثم تزداد الجملة طولاً في السنة الخامسة. وفيما يأتي ملخص لبعض الدراسات التي تمت في هذا المجال موزعة على أربعة باحثين، وذلك على عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين السنة ونصف السنة وبين خمس سنوات كما هو موضح في الجدول الآتي:

نمو الجملة من سن 1.5 إلى خمس سنوات في دراسات

"سميث" و "نايس" و "مكارثي" و "فيشر"

العمر	الباحث			
	سميث	نايس	مكارثي	فيشر
١.٥	–	–	١.٢	٣.٧
٢	١.٧	٢	١.٨	٤.٨
٢.٥	٢.٤	٢.٧	٣.١	٤.٧
٣	٣.٣	٤.٣	٣.٤	٥.٦
٣.٥	٤	٥.٧	٤.٣	٦.٩
٤	٤.٣	٦.٥	٤.٤	٧.٢
٤.٥	٧.٧	–	٤.٦	٩.٣
٥	٤.٦	–	–	–

تلك هي بعض الدراسات التي قام بها باحثون أجانب، أما الدراسات التي قام بها بعض الباحثين العرب على أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية فإننا لا نعثر فيما نعلم – إلا على دراستين اثنتين قام بالأولى منهما محمد محمود رضوان في مصر، وقام بالثانية محمد نور الدين نقشبندي في سوريا.

أما فيما يتعلق بالدراسة الأولى فقد تمت على عينة من الأطفال المصريين تبلغ 202 من الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات ونصف وخمس سنوات ونصف. وقد تناولت الدراسة مفردات هؤلاء الأطفال وتراكيبهم في مواقف داخل المدرسة وفي خارجها. وقد بلغ عدد الكلمات التي أحصيت من خلال تلك المواقف 2249 كلمة، وهذا العدد يشتمل على الكلمات الأصلية من دون اشتقاقاتها.

ولقد توصل الباحث إلى أن ثمة تكراراً في الكلمات والعبارات، وتبين له أن لهذا التكرار وظائف مختلفة، فبعضه يؤدي وظيفة لغوية، وبعضه الآخر يقصد به التأكيد وإبراز المعاني، وبعضه الثالث لا يقصد به إلا اللذة في عملية التكرار. كما وجد أن الطفل المصري يبدأ عباراته الخبرية بالاسم المسند إليه، كما يذكر المسند بعد ذلك سواء أكان اسماً أم فعلاً ولا يعكس الأمر إلا نادراً.

أما الدراسة التي تمت في سوريا فقد هدف الباحث من ورائها إلى تعرف الثروة اللغوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة، وقد اختار الباحث عينة بحثه من رياض الأطفال في مدينة دمشق وضواحيها. واستخدم اللوحات المصورة للحصول على أحاديث الأطفال، وبعد حساب تواتر المفردات قام بإجراء مقارنة لفظية ومعنوية بين الكلمات الأصلية الأكثر شيوعاً في دراسة رضوان ودراسته.

ولقد أشارت النتائج العامة للبحث إلى فروق بين الذكور والإناث من حيث حجم الكلمات ونوعها، إذ تفوقت الإناث على الذكور في القدرة اللغوية في العينة المدروسة، كما توصلت النتائج إلى زيادة عدد الكلمات المنطوقة بزيادة العمر، وخلص الباحث أيضاً إلى ما انتهى إليه رضوان في دراسته في أن الطفل السوري يعمد إلى تكرار الجمل والكلمات في حديثه شأنه في ذلك شأن الطفل المصري، كما أنه يستخدم ضمائر المتكلم أكثر من المخاطب والغائب، ولا يفرق بين حالات الإعراب المختلفة كالمثنى والجمع وغيرها (السيد، 1998).

النمو اللغوي في المدرسة الأساسية (الابتدائية):

من الواضح أن طلبة المرحلة الابتدائية تنمو لغتهم نمواً مضطرداً في كمية المفردات ونوعها واتساع معانيها، ومن حيث استخدام التراكيب والأنماط اللغوية، ولقد أشار "واتس" إلى أن الطفل المتوسط يدخل المدرسة الابتدائية بمحصول لغوي قدره (2000) كلمة، ويصل رصيده إلى (4000) كلمة في سن السابعة، ثم يزداد هذا الرصيد بمعدل 700 كلمة سنوياً.

وتوصل "ترمان" في أبحاثه إلى أن حجم المفردات التي يستخدمها الأطفال في حديثهم أو كتابتهم في سن العاشرة يقدر بـ 5400 كلمة، وفي الحادية عشرة يقدر بـ 7400 كلمة، وفي الثانية عشرة بـ 9000 كلمة.

وثمة دراسات أخرى في أمريكا قام بها كل من "سيشور" و "بريان" تناولت حجم المفردات في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية. وكان هناك اختلاف في التقديرات قد يرجع إلى نوعية العينة المستخدمة أو إلى الوسائل المستخدمة في تقدير المفردات.

وفي فرنسا يتفق معظم المربين وعلماء اللغة على أن ثلاثة آلاف كلمة تؤلف مؤونة كافية للدراسة في المرحلة الابتدائية، وليس هناك تحديد في المراحل التالية، لكن يبدو أن امتلاك خمسة آلاف إلى ستة آلاف كلمة يشكل نسبة عالية لبالغ متوسط الثقافة وهذا كثير إذا عرفنا أن "راسين Racine" لم يكن يستعمل سوى 1200 كلمة، و "جان بول سارتر" 4000 كلمة، و "فيكتور هوجو" 8000 كلمة.

وفي الوطن العربي قام الدكتور فتحي علي إبراهيم يونس في القطر المصري، بدراسات الكلمات الشائعة في كلام طلبة الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ومعرفة مفاهيمهم والمعاني التي يقصدون التعبير عنها، وذلك في رسالته للدكتوراه التي تقدم بها إلى كلية التربية بجامعة عين

شمس 1974، وكانت أعمار الطلبة موضوع الدراسة تتراوح بين 6 – 9 سنوات فدرس الكلمات التي يستخدمونها من حيث قدرة الطلبة على نطق أصوات هذه الكلمات بشكل صحيح، وتعرض إلى عيوب النطق والنسب المئوية للأطفال الذين ظهر لديهم هذا العيب في الصفوف: الأول والثاني والثالث.

ثم درس حجم المفردات، إذ بلغت كمية المفردات في الصف الأول ما يقرب من 1200 كلمة، وفي الصف الثاني ما يزيد على 1300 كلمة، وفي الصف الثالث ما يزيد على 1600 كلمة.

أما من حيث تمام الجملة فقد لاحظ الباحث أن الجمل التي استخدمها معظم الأطفال كانت تامة ومفيدة في الجمل الاسمية والفعلية. إذ استخدم الأطفال الجمل الفعلية ليعبروا عن الحوادث التي مروا بها، أو الأشياء في بيئتهم والتي تحوطهم، أو تلك التي لم يروها، وقد بلغت نسبة ذلك كما يلي:

84% من حديث أطفال الصف الأول.

73.5% من حديث أطفال الصف الثاني.

73% من حديث أطفال الصف الثالث.

ويتضح من هذه النسب أنها تنخفض مع النمو لتحل محلها نسب أخرى، كما وجد الباحث أن الأطفال يستخدمون ضمائر الغيبة في أحاديثهم، وينوعون الأفعال في الجمل الفعلية بين ماض ومضارع وأمر، كما استخدموا أسلوب النداء والشرط والاستفهام والتعجب، يضاف إلى ذلك استخدامهم للأساليب الخبرية والإنشائية.

أما من حيث معاني الكلمات ومفاهيمهما الخاصة فقد وجد الباحث أن في كلام الأطفال كثيراً من الكلمات المترادفة وعدداً من المشترك اللفظي، إلا أن للطفل مفاهيمه الخاصة التي ترتبط بالمواقف والخبرات التي مر بها كما ترتبط بالنمو الفعلي.

ووجد الباحث أن نسبة الكلمات العامية في لغة الطفل والتي لا تكاد تمت إلى الفصحى بصلة بلغت 3.5% من مجموع كلمات الصف الأول، و 2.5% من مجموع كلمات الصف الثاني و 2% من مجموع كلمات الصف الثالث. بينما تلتقي نسبة كبيرة من الكلمات في العامية مع الفصحى، إذ بلغت نسبة الكلمات المشتركة بين العامية والفصحى اشتراكاً كاملاً، والكلمات العامية التي لا تختلف عن الفصحى كثيراً في أحاديث الصف الأول 96.5% وفي الصف الثاني 79.5% وفي الصف الثالث 98%.

تلك هي أبرز الدراسات التي تم التوصل إليها في هذا المجال، ونرى استكمالاً للفائدة أن نشير إلى دراستين اثنتين تمتا في مجال معرفة الكلمات الواردة في كتب القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، إحداهما تمت في القاهرة والثانية في سوريا، (السيد، 1998).

الفصل الثاني: اللغة العربية

- أهميتها
- سماتها
- أهداف تدريسها
- اللغة العربية ومعلم الصف
- الغرض من تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الابتدائية)

أهميتها

اللغة العربية هي إحدى اللغات السامية وأرقاها مبنى واشتقاقاً وتركيباً. وتقسم اللغة العربية إلى ثلاث فصائل كبرى هي الآرية، والطورانية والسامية، ومن اللغات السامية العربية والسريانية، والعبرية والآشورية وغيرها. وأرقى هذه اللغات بالطبع هي اللغة العربية لغة القرآن الكريم التي ما زالت في عنفوان شبابها وستبقى بإذن الله تعالى الذي تكفل بحفظ دينه إلى يوم يبعثون (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) الحجر: 9.

واللغة العربية بعد ذلك هي لغة البيان، قال تعالى في كتابه العزيز: (وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ *وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ*نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ*عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ*بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ) . الشعراء: 191-195 وعليه فإنها قد جمعت فخامة اللفظ وجمال الأسلوب وقوة الأداء، وكذلك نزلت في أكرم مكانة من نفوسنا. وهي تتمتع بقدرة فائقة على استيعاب كل جديد من العلم والحكمة والفلسفة وأنواع المعرفة الأخرى، وتتمتع برسوخ في الأصول وحيوية في الفروع. ومما يزيد من مكانتها وعلو شأنها إنها لغة القرآن الكريم، وشاهد ذلك قوله تعالى: (كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُون) فصلت: 3.

وكذلك فهي لغة الحديث الشريف الذي هو جزء من السنة النبوية الشريفة، وهذه السنة هي المصدر الثاني للتشريع. فعليه يجب تعلم اللغة العربية للأخذ بسنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم. قال صلى الله عليه وسلم: "من أحب الله تعالى أحب رسوله محمد ومن أحب الرسول العربي أحب العرب ومن أحب العرب أحب العربية".

سماتها

تتسم اللغة العربية بسمات متعددة إن في حروفها أو في مفرداتها، أو في إعرابها، أو في دقة تعبيرها، أو في إيجازها، وهذه السمات جعلت المؤرخ "آرنست رينان" المتعصب ضد العرب يقف مدهوشاً أمامها، فها هو ذا يقول: "من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القوية، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحارى عند أمة من الرحل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها، وكانت هذه اللغة مجهولة عند الأمم، ومن يوم علت ظهرت لنا في حلل الكمال لدرجة أنها لم تتغير أي تغير يذكر، حتى أنها لم يعرف لها في كل أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة، ولا نكاد نعلم من شأنها إلا فتوحاتها وانتصاراتها التي لا تبارى ولا نعلم شبيهاً لهذه اللغة التي ظهرت للباحثين كاملة من غير تدرج. وبقيت حافظة لكيانها من كل شائبة".

وينحو المستشرق الأمريكي "وليم ورل" المنحى نفسه إذ يقول: "إن اللغة العربية من اللين والمرونة ما يمكنانها من التكيف وفق مقتضيات العصر، وهي لم تتقهقر فيما مضى أمام أي لغة أخرى من اللغات التي احتكت بها، وهي ستحافظ على كيانها في المستقبل كما حافظت عليه في الماضي".

ويرى المستشرق الإيطالي "جويدي" أن اللغة العربية الشريفة آية للتعبير عن الأفكار، كما أن العالم الألماني "فرنينباغ" يشير إلى غنى اللغة العربية إذ يقول: "ليست لغة العرب أغنى لغات العالم فحسب، بل الذين نبغوا في التأليف بها لا يمكن حصرهم، وأن اختلافنا عنهم في الزمان والسجايا والأخلاق أقام بيننا نحن الغرباء عن العربية وبين ما ألفوه حجاباً لا تتبين ما وراءه إلا بصعوبة" (يونس، 1977).

وإذا نحن تساءلنا عن سر سحر اللغة العربية لألفينا أنه يكمن في موسيقاها، وفي غنى مفرداتها وروعة تشبيهاتها. وفي دقة تعبيرها وإيجاز تراكيبها وإعرابها وسنحاول فيما يلي أخذ فكرة موجزة عن كل جانب من هذه الجوانب:

أ- حروف العربية: عدد الأبجدية العربية ثمانية وعشرون حرفاً موزعة على مدرج صوتي واسع بين الشفتين من جهة، وأقصى الحلق من جهة أخرى.

وقد استفادت اللغة العربية من اتساع المدرج الصوتي فيها بانفرادها بحروف لا توجد في اللغات الأخرى كالضاد والظاء والعين والغين والحاء والطاء والقاف. وهذه الميزة جعلت اللغة العربية تستغني عن تمثيل الحرف الواحد بحرفين متلاصقين فحرف (الثاء) لا يعرفه الفرنسيون في أبجديتهم والإنجليز يركبونه من حرفين، وحرف الذال غير معروف في الأبجدية اللاتينية ولذلك لا تعرفه اللغة الفرنسية وتؤديه الإنجليزية بحرفين.

إن صوت الحرف في العربية واضح محدد، أما صوت الحرف في الإنجليزية فليس كذلك وخاصة حروف العلة ولذلك فالطالب الذكي في المرحلة الإعدادية يستطيع أن يقرأ كل كلمة مشكولة وإن لم يسبق له أن قرأها أو سمعها، أما في الإنجليزية فخريج الجامعة المتخصص في الأدب الإنجليزي

لا يستطيع أن يقرأ كثير من الكلمات الجديدة التي لم يسمع بها من قبل عندما تحتوي هذه الكلمات حروف علة.

وثمة مزايا في الانسجام الصوتي والتناسب الموسيقي بين الحروف المتقاربة، فالتاء قريبة المخرج من الثاء، والتقارب في اللفظ نجده بين حرفي الحاء والخاء والدال والذال، والسين والشين. والصاد والضاد، والطاء والظاء، والعين والغين، يضاف إلى ذلك التقارب في الشكل بين عدد من الحروف وهذه مزية لا نجدها في لغات أخرى.

ولقد علل ابن جني في كتابه (الخصائص) عدم اجتماع بعض الحروف مثل السين مع الصاد والطاء مع الثاء، والشين مع الصاد، والقاف مع الجيم، والكاف مع القاف...الخ بنفور الحس من ذلك والمشقة على النفس لتكلفه.

ومن مزايا العربية في حروفها أن هناك علاقة بين الحرف والمعنى الذي يشير إليه، فغاب وغار وغاص وغمر وعفر وغرس وغرف وغرق وغرز وغدر وغطى تحمل معنى الغياب والاختفاء والستر، يضاف إلى ذلك أن هناك مفاوتة بين الألفاظ المتقاربة في المعاني، إذ أن الحرف الأضعف والألين والأخفى والأسهل والأهمس. هو أدنى وأخف وأقل عملاً أو صوتاً، والحروف الأقوى والأشد والأظهر والأمهر لما هو أقوى عملاً وأعظم حساً، فعلى سبيل المثال: إذا أخرج المكروب أو المريض صوتاً رقيقاً فهو الرنين، فإن أخفاه فهو الهنين فإن أظهره فخرج خافياً فهو الحنين فإن زاد فيه فهو الأنين فإن زاد في رفعه فهو الخنين.

ب- مفردات العربية: تمتاز اللغة العربية بغنى مفرداتها حتى قال أحد الفقهاء: "كلام العرب لا يحيط به إلا نبي"، ولقد أحصى الخليل بن أحمد الفراهيدي في كتاب العين أبنية الكلام المستعمل والمهمل على مراتبها الأربع من الثنائي والثلاثي والرباعي والخامسي من غير تكرار. فوجدها على النحو التالي: الثنائي سبعمائة وستة وخمسون والثلاثي تسعة آلاف وستمائة وخمسون، والرباعي أربعمائة ألف وتسعون ألفاً وأربعمائة والخماسي أحد عشر ألف وتسعمائة وثلاثة وتسعون ألفاً وستمائة.

ويرجع السبب في اتساع مفردات العربية إلى أن اللغويين عندما وضعوا المعاجم جمعوا المفردات المستخدمة على ألسنة القبائل جميعها، ولم يقتصروا على لهجة قريش على الرغم من أنها القاسم المشترك بين هذه اللهجات كلها.

ويرى آخرون أن السبب في هذا الاتساع يرجع إلى الترادف بمعنى أن هناك عدة ألفاظ للمعنى الواحد، وأن العربية فاقت سائر اللغات في هذا التنوع، فأنت تجد (21) اسماً للنور و (52) للظلام و (9) للشمس و (50) للسحاب و (64) للمطر و (88) للبئر و (170) للماء و (100) للخمر و (350) للأسد و (100) للحية و (255) للناقة.

ويرجع السبب في كثرة الترادف في العربية إلى أن كثيراً من الأسماء هي صفات للمسمى، وليست اسمه الحقيقي، كما أن بعض هذه الألفاظ مستمد من لغة أخرى، فمن أسماء الأسد على سبيل المثال: الخطار – الأصيد – الشديد – الراهب – المرهوب – الأغلب – الأصهب – الباسل وهي نعوت لطبائع الأسد وظواهره. ومن أسماء الأسد (عنبسة) وهذا هو اسم الأسد بالحبشية وأحصى السيوطي في المزهر ثمانين اسماً للعسل.

ومن سمات المفردات بالعربية أنه على الرغم من تكاثرها وتوالدها وعلى الرغم من عامل الزمن يبقى الأصل الواحد الذي ترجع إليه الكلمات في العربية بصيغها المختلفة ودلالاتها المتباينة، فكلمات فاتح ومفتوح ومفتاح وفاتحة وانفتاح واستفتاح وفتحة، تختلف في صيغها ومعانيها الخاصة، ولكنها تشترك جميعها في الرابطة الكلية أو المعنى الكلي أو الأصل وهو الفتح.

ولقد حرص علماؤنا السابقون على أن يجمعوا الكلمات المشتقة من مادة واحدة في باب واحد، كما حرص بعضهم على تتبع معاني مفردات الباب الواحد وإرجاعها إلى أصل واحد، فها هو ذا "أحمد بن فارس" يقول في مادة (ضرب) في معجمه (مقاييس اللغة).

ضرب: الضاد والراء والباء أصل واحد، ثم يستعار ويحمل عليه من ذلك ضربت ضرباً إذا أوقعت بغيرك ضرباً، ويستعار منه ويشتبه به الضرب في إثارة تجارة وغيرها من السفر قال تعالى: (وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَقْصُرُوا مِنَ الصَّلَاةِ إِنْ خِفْتُمْ أَنْ يَفْتِنَكُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا ۚ إِنَّ الْكَافِرِينَ كَانُوا لَكُمْ عَدُوًّا مُبِينًا) النساء: 101.

ويقولون: أن الإسراع إلى السير أيضاً ضرب. قال الشاعر:

فإن الذي كنتم تحذرون

أتتنا عيون بها تضرب

والطير الضوارب الطوالب للرزق، ومن الباب الضرب الصيغة، يقال هذا من ضرب فلان أي صيغته لأنه إذا صاغ شيئاً فقد ضربه، والضريب: المثال كأنهما ضربا ضرباً واحداً وصيغا صياغة واحدة، والضرب الصقيع كأن السماء ضربت به الأرض. والضريب: الشهد كأنه النحل ضربه. ويقال للسجية وللطبيعة الضريبة كأن الإنسان قد ضرب عليها ضرباً وصيغة صياغة، والضريبة ما يضرب على الإنسان من جزية وغيرها، ومضرب السيف ومضربه المكان الذي يضرب به منه....الخ.

وهذه السمة للعربية تحفظ مفرداتها وتصونها من الضياع، وتكشف في الوقت نفسه عن الدخيل الذي لا يمت إلى العربية بنسب، يضاف إلى ذلك أن هذه مزية أيضاً في تعلم العربية، إذ أن المتكلم يكفيه أن يعرف بعض كلمات الأسرة الواحدة حتى يتعرف بعد ذلك بقية أفراد الأسرة لما بينها من ترابط في المعنى، ومن حروف مشتركة وفي هذا اختصار للوقت والجهد.

ومن سمات العربية في هذا المجال أيضاً أن ثمة منطقية في قوالبها إذ أن القالب يحافظ على المعنى، بمعنى أن هناك نمطاً معيناً من الأوزان يشتمل على معنى خاص به فإذا ذكرنا الألفاظ التالية "كاتب، عالم، شارب، نائم" فإن هذه الألفاظ كلها لدى ذكرها تدلك على معنى الفاعلية. والألفاظ "مقتول – معلوم – مجهول – مشروب – مأكول" تدلك على معنى المفعولية. و "سفاح – علام – عزام" تدلك على مبالغة اسم الفاعل، وصيغة "مفتعل ومتفعل" تدلك على الزمان والمكان، وصيغة (فعيل) تدلك على الأصوات مثل "أنين – حنين – صهيل – رنين"، كما تدل على الطبائع مثل (لئيم، بخيل، كريم)، وصيغة (مفعلة ومفعال ومفعل وفعالة) تدل على الآلة، وصيغة (تفاعل) تفيد إظهار الشيء على غير حقيقته مثل "تباكى وتجاهل وتغابى أي تظاهر بالبكاء والجهل والغباء".

ج- الدقة في التعبير: من المآخذ التي توجه إلى ظاهرة الترادف في لغتنا العربية أنها تتسم بالعمومية وعدم الدقة في التعبير، وفي تراثنا كان ممن أنكروا الترادف "ابن فارس" وشيخه "أبو علي الفارسي" إذ أن هؤلاء كانوا يرون أن لكل كلمة معنى يختلف عن معنى الكلمة الأخرى، على حين أن "ابن خالويه" كان يقرب بظاهرة الترادف، فلقد ذكر أنه اجتمع في مجلس سيف الدولة فريق من علماء اللغة فقال "ابن خالويه": أحفظ للسيف خمسين اسماً، فتبسم "أبو علي الفارسي" وقال: ما أحفظ له إلا اسماً واحداً وهو السيف. قال "ابن خالويه": أين المهند والصارم والحسام وكذا..."؟ فقال "أبو علي": هذه صفات.

والواقع أن ما نلاحظه من كلمات مترادفة لا يعبر عن الحقيقة، إذ أن هناك فروقاً بين كلمة وأخرى، فعلى الرغم من أن (رمق – لحظ – نظر – لمح – رنا – حدق) تشترك جميعها في النظر بشكل عام، إلا أن (رمق) تدل على النظر بمجامع العين، و (لحظ) تدل على النظر من جانب الأذن، و (حدج) تدل على الرمي بالبصر مع حدة، و (رنا) تفيد إدامة النظر في سكون، و (حدق) جمع عينيه لشدة النظر.

وهكذا نجد أن ثمة دقة في الدلالة على المعنى في مختلف حالاته، فقد جاء في فقه اللغة للثعالبي أن الضرب بالراحة على مقدم الرأس يسمى صقعاً، وعلى القفا صفعاً، وعلى الخد ببسط الكف لطماً، وبقبض الكف لكماً وبكلتا اليدين لدماً، وعلى الجنب بالإصبع وخزاً، وعلى الصدر والجنب وكزاً ولكزاً وعلى الحنك والذقن وهزاً ولهزاً.

وكلمات "الظمأ والصدى والأوام والهيام" تدل على العطش، إلا أن كان منها يصور درجة من درجاته، فأنت تعطش إذا أحسست حاجة إلى الماء ثم يستبد بك العطش فتظمأ، ويشتد بك الظمأ فتصدى، ويشتد بك الصدى فتؤوم، ويشتد بك الأوام فتهيم.

وهذه الدقة في الدلالة والإيجاز فيها من ميزات اللغة العربية، ففي الفرنسية "من يشرف على الموت عطشاً يعبر عنه بثلاث كلمات" Mourant de soif أما في العربية فبكلمة واحدة إذ يسمى "هائماً".

وفي القرآن الكريم نماذج متعددة على دقة التعبير عن المعاني. إذ أن اللفظ واحدة يعبر عن صورة كاملة إما بجرسه أو بما يوحيه من ظلال وتعبير، ففي قوله تعالى چہ ہ ھ ھچ الملك: 8 في وصف جهنم نجد أن كلمة (تميَّز) توحي حالة الغضب والغيظ والحنق التي عليها جهنم وهي تستقبل أفواج الكفرة.

وفي قوله تعالى: (وَهُمْ يَصْطَرِخُونَ فِيهَا رَبَّنَا أَخْرِجْنَا نَعْمَلْ صَالِحًا غَيْرَ الَّذِي كُنَّا نَعْمَلُ) فاطر: 37، نجد أن كلمة (يصطرخون) بجرسها الغليظ حيث تعلو أصوات هؤلاء، فيتجاوب صداها من دون مجيب فيزداد صراخهم بأصوات خشنة تمزق صدورهم، وهذا ما يذكرنا بأوصاف يوم القيامة من أنها: "الصاخة، والقارعة، والطامة" فالصاخة لفظة تكاد تمزق الآذان في ثقلها، والقارعة لفظة توحي بالقرع واللطم فهي تقرع القلوب بهولها، والطامة توحي بالدوي المرهوب الذي يطم بالطوفان الذي يدمر كل شيء.

وفي قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ انْفِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الْأَرْضِ) التوبة: 38 نلاحظ أن لفظة "اثاقلتم" تنقلنا إلى تخيل حركة هؤلاء في ثقلها، فهذه اللفظة عبرت أيما تعبير عن وضع هؤلاء في التلكؤ والتراخي وعدم تلبية داعي الجهاد.

وإيحاء الألفاظ وجرسها نجده في مواطن كثيرة، فعلى سبيل المثال في سورة الناس نجد الوسوسة الملائمة لجو السورة (قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ *مَلِكِ النَّاسِ *إِلَهِ النَّاسِ *مِن شَرِّ الْوَسْوَاسِ الْخَنَّاسِ *الَّذِي يُوَسْوِسُ فِي صُدُورِ النَّاسِ*مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ).

د- الإيجاز :

من سمات العربية اتصافها بالإيجاز والأسلوب الممتع، ويكفي أن يعود القارئ إلى شعر القدماء من أمثال زهير والمتنبي ليرى الأسلوب الجزل ذا الرونق والطلاوة ووضوح القصد إلى الغرض من أقرب المسالك، وهو أسلوب ليس فيه زوائد ولا فضول، فاللفظ على قدر المعنى، وكأنما رسم له رسماً، وهو لفظ لا يرتفع عن الأفهام ولا عن القلوب، بل يتقرب منها حتى يلمس الشغاف.

ولقد أشار الجاحظ إلى السمات التي يتصف بها أسلوب العربية فقال: "أن أسلوب العربية يلذ الآذان حتى تستمع له، والأفواه حتى تنطق به، والقلوب حين تصغي إليه، هذا الأسلوب الذي يميز عربيتنا، والذي استطاع أن يفتح القلوب حين فتح العرب الأمصار، فإذا أهلها مشدوهون فإذا هم يهجرون لغاتهم المختلفة إلى لغة العرب الصافية النقية نقاء صاحبها، الشفافة المميزة، الأمر الذي دفع أهل تلك الأمصار على العربية يتقنونها، ويتمثلون ملكتها وسليقتها تمثلاً دقيقاً، نافذين بذوقهم إلى أسلوب رائع يجمع بين الجزالة والرصانة، وحيناً يجمع بين الرقة والعذوبة".

ومن مظاهر الإيجاز في اللغة العربية أنك تستطيع من خلال كلمة واحدة أن تؤدي معنى جملة تامة، كما هي الحال في أسلوب الإغراء أو التحذير، وفي أسماء الأفعال وبعض المصادر. ولم يقتصر الأمر على الإيجاز في الجمل والتراكيب المستعملة وإنما تعداه إلى الكتابة، إذ ليس ثمة حروف تكتب ولا تنطق كما في اللغات الأجنبية، وقد استثنوا من ذلك كلمات محدودة جداً مثل "عمرو" تفريقاً بينها وبين "عمر" ومثل "هكذا".... الخ.

ويستتبع ذلك الإيجاز في عدد الحروف في أثناء الترجمة، ففي الإنجليزية نلاحظ أن عبارة "WHAT IS THIS"، عشرة حروف وفي الفرنسية Qu'est Ce que C,est? ستة عشر حرفاً، وفي الألمانية "was ist das" تسعة حروف، على حين نلاحظ أن عبارة، "ما هذا" في العربية تشتمل على خمسة حروف. وإذا كان يعبر عن المعنى في اللغات الأجنبية في حدود سطرين فإنك تستطيع أن تستوفيه في العربية في حدود النصف في أثناء الترجمة.

هـ- الإعراب:

الإعراب لغة مصدر الفعل "أعرب" أي أبان، ومن معانيه أيضاً تكلم العربية، فالإعراب سمة من سمات متكلمي العربية، والإعراب اصطلاحاً يعني تغير أواخر الكلام لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظاً أو تقديراً، ومن حيث اللفظ ما جيء به لبيان مقتضى العامل من حركة أو سكون أو حرف.

ويرى "ابن جني" في كتابه (الخصائص) أن الإعراب سمي إعراباً بسببين هما "الإبانة والإيضاح ثم التغير من حال إلى حال"، وجاء في لسان العرب لابن منظور أن الإعراب سمي إعراباً لتبيينه وإيضاحه إذ يقال: أعرب عنه لسانه وعرب أي أبان وأفصح وأعرب عن الرجل أي بين عنه، وأعرب الكلام وأعرب به، أي بينه.

وللإعراب الأهمية الكبرى في فهم المعنى، وإلى هذا أشار ابن فارس في كتابه "الصاحبي في فقه اللغة" قائلاً: "إن الإعراب هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام. ولولاه لما ميز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من توكيد".

ويرى ابن قتيبة أن الإعراب جعله الله وشياً لكلام اللغة العربية وحلية لنظامها، وفارقاً في بعض الأحوال بين الكلامين المتكافئين والمعنيين المختلطين كالفاعل والمفعول لا يفرق بينهما إذا تساوت حالاهما في إمكان الفعل أن يكون لكل واحد منهما إلا بالإعراب. ولو أن قائلاً قال: هذا قاتل أخي بالتنوين، وقال آخر: هذا قاتل أخي بالإضافة، لدل التنوين على أنه لم يقتله، ودل حذف التنوين على أنه قد قتله.

ويعد ابن خلدون النحو أهم علوم اللسان العربي قاطبة إذ يقول: "أركان علوم اللسان أربعة، وهي اللغة والنحو والبيان والأدب، وأن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة" ثم يضيف ابن خلدون أن علم النحو أهم من اللغة إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة، وليست كذلك اللغة.

وللدلالة على أهمية الإعراب في فهم المعنى ننظر إلى الأمثلة الآتية:

إذا قلنا "ما أحسن زيداً ! فإننا نتعجب من حسن زيد".

وإذا قلنا "ما أحسن زيدٍ ؟ فإننا نستوضح أي شيء حسن في زيد ؟ أهو خلقه ؟ أم علمه ؟ أم فضله ؟".

وإذا قلنا "ما أحسن زيدٌ فإننا ننفي إحسان زيد أي أن زيداً عمل عملاً لم يحسنه".

وفي الآية الكريمة (إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ۗ) فاطر: 28 لا بد من ضبط العلماء بالرفع حتى يستقيم المعنى، وفي قوله تعالى (أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ۙ وَرَسُولُهُ ۚ) التوبة: 3 لا بد من ضبط رسوله بالضم حتى يستقيم المعنى وهكذا....

وثمة لغات أخر معربة مثل الألمانية والحبشية، إلا أن الإعراب في لغتنا العربية يضفي تلويناً صوتياً وجرساً موسيقياً، كما أن له الأهمية الكبرى في فهم المعنى وتوضيحه كما سبق أن رأينا من قبل.

تلك هي بإيجاز شديد بعض سمات لغتنا العربية، وثمة من يشير إلى الاشتراك اللفظي والتضاد. وإن كنت لا أميل إلى عد هاتين السمتين من السمات الإيجابية للغة، ولذا ألفينا أن ظاهرة التضاد تخبو من استعمالاتنا اللغوية.

أهداف تدريس اللغة العربية

من الواضح أن الأهداف التي نرمي إليها من خلال تدريس لغتنا العربية هي تمكين المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية التي تساعده على الاتصال بغيره في المجتمع الذي يحيا فيه. إلا أن طبيعة المرحلة التي يمر بها المتعلم تتطلب صوغ أهداف ملائمة لها، ومن هنا سنتعرف أهداف تدريس اللغة العربية في مراحل التعلم الثلاث كما وردت في المناهج المعمول بها عام 2005 وحتى اليوم.

أ- في المرحلة الأساسية الدنيا (الابتدائية):

يرمي تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا (الابتدائية) إلى:

1- أن يكتسب الطلبة القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالاً ناجحاً في الاتصال بغيره عن طريق الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

2- أن يمتلك الطلبة مهارة الاستماع الجيد، ليستطيع تركيز انتباه فيما يستمع إليه. ويفهمه فهماً مناسباً.

3- أن يمتلك معجماً لغوياً يستطيع التعبير من خلاله عن القضايا المتنوعة.

4- أن يمتلك الطلبة مهارة القراءة، ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة.

5- أن يمتلك الطلبة مهارة الكتابة الصحيحة بدرجة تناسب مستوى نموه، وأن يكون خطه واضحاً يقرأ بسهولة.

6- أن يتحلى بآداب التحدث في مواقف حياتية متنوعة.

7- أن يمتلك الطلبة مهارة التحدث بلغة سليمة، وأن يتصف بالجرأة والطلاقة في الحديث.

8- أن يمتلك الطلبة معارف واتجاهات ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة.

9- يفهم المسموع ويميز نمطه اللغوي.

10-أن تزداد ثروته اللغوية زيادة مناسبة لمستوى نموه.

ب- في المرحلة الأساسية العليا (الإعدادية):

يرمي تدريس اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا (الإعدادية) إلى ما يأتي:

1- أن يقرأ الطلبة نصوصاً يرتبط رصيدها الثقافي والمعجمي والتركيبي والأسلوبي بالحاجات اللغوية والثقافية للطالب وبالمواقف التواصلية الأكثر تداولاً في حياته.

2- أن يكتب الطلبة ما يملى عليه كتابة صحيحة وفق خط النسخ.

3- أن يقدر على تتبع ما يسمعه وعلى فهمه واستخلاص الأفكار الجوهرية منه.

4- أن يحاور ويعبر شفوياً عن مشاهدته وحاجاته ومشاعره وأفكاره مستعملاً جملاً متنوعة استعمالاً دالاً على فهمه لمعناها ودلالاتها اللغوية.

5- أن يكسب عادات التحدث وآدابه.

6- أن يراعي الدقة والنظافة والترتيب في أثناء الكتابة.

7- أن يلم بالقواعد الأساسية في اللغة ويدرب عليها تدريباً كافياً.

8- أن يكتسب مجموعة جديدة من التراكيب والأساليب اللغوية.

9- يكتب موظفاً ما اكتسبه من رصيده اللغوي والفكري مراعياً ما تعلمه من قواعد أساسية.

10-أن تنمو قدرة الطلبة في التعبير الوظيفي والإبداعي من محادثة ومناقشة وشرح وتعليق وكتابة الرسائل والتقريرات والتعبير عن الخبرات والآراء الخاصة بأسلوب يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها.

ج- في المرحلة الثانوية:

يرمي تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى:

1- أن يقرأ نصوصاً متنوعة من القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر العربي والمترجم والنثر العربي والمترجم قراءة ناقدة ووظيفية وابتكارية.

2- أن يكتب كتابة خالية من الأخطاء اللغوية موظفاً ما اكتسبه من معارف ومعلومات ومفاهيم وحقائق من المهارات الأخرى في تعبيره الكتابي أو في كتابته.

3- أن يكتسب القواعد النحوية والصرفية على نحو تفصيلي.

4- أن يوظف ما اكتسبه من القواعد النحوية والصرفية في مواقف حياتيه متنوعة.

5- أن يفهم النصوص المسموعة ويميزها ويوظف ما اكتسبه من المسموع في مواقف حياتية متنوعة.

6- يتحدث أمام زملائه في مواضيع متنوعة بلغة سليمة بجرأة وطلاقة.

7- يعبر شفوياً عن مشاهداته وأفكاره بلغة سليمة في مواقف حياتية متنوعة.

8- يستخدم مهاراته العقلية العليا من تحليل وموازنة ومقارنة واستنتاج وأسلوب حل المشكلات في حواره.

9- تنمو لديه قيم واتجاهات إيجابية نحو نفسه وأسرته ووطنه ودينه وأمته ومجتمعه والمجتمع الإنساني.

10-يزداد نمو مهاراته العقلية العليا المتنوعة (كالتفكير الناقد والإبداعي وأسلوب حل المشكلات ويوظفها في كتابته).

وعلى مدرسي اللغة العربية أن يتمثلوا هذه الأهداف، ذلك لأن تحديد الأهداف من البداية سواء أكان هذا التحديد لمرحلة معينة أم لكل مادة ودرس يساعد على وضوح الغاية وعلى تخير المحتوى والطريقة والأسلوب في ضوء الهدف، كما يساعد في الوقت نفسه على تنسيق الجهود وتضافرها بين أركان العملية التربوية من متعلمين ومعلمين وآباء ومسئولين، يضاف إلى ذلك أن تحديد الأهداف وصياغتها صياغة سلوكية يساعد على تقويم العملية التربوية بسهولة ويسر ليصار إلى معرفة مدى تحقق ما رسم لها من غايات.

اللغة العربية ومعلم الصف

1- وحدة الخبرة

يمتاز نظام معلم الصف بالحفاظ على وحدة الخبرات التي يكونها الطلبة في المدرسة الابتدائية. والخبرة علاقة بين مؤثر ورد فعل، وهي تتضمن جملة من المعلومات تؤلف وحدة متكاملة.

واللغة كما رأينا أداة للتعبير عن المشاعر والأغراض، وللتأثير في الآخرين، أنها أداة للفهم عن الآخرين وإفهامهم.

بيد أن الخبرات التي يقتبسها الإنسان ليست دائماً خبرات فعلية، أي ليست دائماً خبراته التي مارسها عملياً بنفسه، بل هناك خبرات نظرية غير مباشرة، يقتبسها الإنسان عن الآخرين الذين سبقوه، أو عاصروه.

واللغة هي الأداة الوحيدة لاقتباس الخبرات غير المباشرة. لذلك كان نظام معلم الصف خير نظام لوحدة الخبرات فهو يتيح للمعلم أن يراقب النمو اللغوي عند الطفل في جميع الدروس، ليساعد هذا النمو على حسن اكتساب الخبرات، وحسن فهمها والإحساس بها وتمثلها، والتعبير عنها، والقدرة على تذكرها واستعادتها في المواقف التي تحتاجها.

ثم إن تعلم اللغة ذاته لم يعد أمراً نظرياً يلقن تلقيناً بل أصبح أيضاً ينطوي على تكوين خبرات، كالسؤال والجواب، والتعبير عن المرئيات، والملموسات والمشمومات والمطعومات. والخبرات اللغوية، هي بدورها جزء من وجوه الخبرة العامة. فهي القالب الفكري الذي تختزن فيه الخبرة، فخبرتنا عن التيار الكهربائي مثلاً، لا تكتمل إلا إذا استطعنا التعبير عنها، بعد فترة من الزمن، بلغة واضحة مفيدة.

نعم إن من مظاهر اكتساب الخبرة العملية، القدرة على القيام بالعمل مرة أخرى. لكن ألا ترى أن أكثر الخبراء، إذا أعوزهم جانب من خبراتهم العملية لجئوا إلى أنفسهم يحدثونها حديثاً صامتاً عن القوانين والمواقف والتجارب الماضية فيتداركون ما افتقدوا في الموقف الجديد، أليس هذا دليلاً على أن اللغة الواضحة السليمة هي الضابط لجميع المعلومات والخبرات في أكثر مواقف الحياة، وأنها خير معين على اكتساب الخبرات من جديد واختزانها في الذاكرة وتعلمها. خصوصاً وقد أصبحت كما قلنا تعبيراً عن خبرات عملية آنية يمارسها الطلبة ويعبر عنها في مواقف حية من حياته المدرسية.

2- تكميل التربية اللغوية المنزلية:

ثم إن من أهم مزايا الصف أنه يكمل التربية المنزلية من جميع وجوهها فيكون المعلم فيه بمثابة الأم والأب للطلبة. وعملية التربية في جميع مراحلها كل لا يتجزأ، لذلك كانت مهمة معلم الصف مهمة تربوية لا تعليمية.

والتربية اللغوية، كما لاحظنا، تبدأ في المنزل لكنها ليس لها في المنزل أوقات مخصوصة ولا دروس معينة. إنها مقرونة بجميع خبرات الحياة ومواقفها، ولكي يكون جو التربية اللغوية في المدرسة طبيعياً مكملاً للمنزل وجب على معلم الصف أن يهتم بالتربية اللغوية في جميع الدروس والمناسبات، والألعاب المدرسية والرحلات ومظاهر النشاط، فيكرر الأطفال بتوجيه من المعلم استعمال وممارسة الخبرات اللغوية التي اكتسبوها، في المواقف التي يحتاجونها فيها، وهذا خير من نظام معلم المادة، الذي لا يتيح للمربي أن يتصل بالطلبة ويشرف على نموهم اللغوي إلا في ساعات معدودات.

3- دراسة مشكلات الطلبة اللغوية وأسباب ضعفهم

ثم إن معلم الصف أكثر تفرغاً لدراسة مشكلات الأطفال اللغوية من معلم المادة. فالطفل قد يخفي في درس اللغة بعض عيوبه أو مشكلاته من تهتهة أو تلعثم أو نحو ذلك بالحفظ عن ظهر قلب. ولئن ظهر العيب لم يكف الوقت لمعلم المادة لكي يكتشف المشكلة النفسية الكامنة وراء العيب.

أما معلم الصف الذي يصاحب الطلبة ست ساعات في اليوم فإنه يدرس، بالإضافة إلى المشكلات اللغوية، مدى القوة والضعف وأسبابها، ومدى تمثل الطلبة للتدريبات اللغوية، وأثر هذه التدريبات في النطق الصحيح، والطلاقة اللغوية، والفهم والإفهام.

وينكشف ذلك جلياً للمعلم في أثناء الاستجواب التنقيبي والاختباري، ففي كل درس من دروس التربية الاجتماعية والوطنية، والحساب ومبادئ العلوم والتربية الإسلامية، تمرين أو اختبار لغوي يأتي عفواً من غير أن يشعر به الطلبة، لكن المعلم يستطيع بدقة أن يقيس مقدار استفادة طلبته من التدريب، ومدى تمكن العادات اللغوية من نفوسهم.

ويستطيع معلم الصف في كل درس أن يقوّم شيئاً من العوج، ويعالج ناحية من الضعف، عند كل استجواب، وخلال كل تسميع، وفي أثناء كل مناقشة...

فواجب معلم الصف نحو اللغة العربية واجب عظيم، يقتضيه يقظة دائمة، وأذناً عربية مرهفة، سريعة الإحساس بالخطأ، ودأباً، وصبراً وروية وأناة ودقة، حتى لا يترك خطأ إلا صححه، ولا ضعفاً إلا عالجه بالمقدار الذي يتناسب مع قابلية الطفل......

الغرض من تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية (الابتدائية)

إن اللغة العربية هي لغتنا القومية، لغة الأم والأب والأسرة والوطن العربي الكبير، فيجب إذن أن تحتل المكانة الأولى بين جميع المواد الدراسية في المدرسة الابتدائية، كما يجب أن تكون العامل المشترك بين جميع المواد، بأن يُعنى بها عناية خاصة في تدريس كل مادة لها لما لهذه الغاية من القيمة في حياة الأمة والفرد ولقد قال أحد علماء التربية "أن أثمن ما يقتنيه الطفل في حياته هو لغته القومية – أي أن يقف على قدميه، وأن يعبر عما في نفسه".

ويجب أن يضع المدرس نصب عينيه أن اللغة القومية إنما تعلم في المدرسة الابتدائية لكي يتمكن الطلبة من الحديث والقراءة والكتابة بطلاقة، ومن صحة الإعراب والأسلوب، والدقة في التعبير.

فتعلم اللغة هو تعلم لوظيفتين أساسيتين وهما: القدرة على التعبير، والقدرة على التحصيل أو الفهم، سواء أكان التعبير تحريرياً أم شفهياً، وسواء أكان المفهوم مقروءاً أم مسموعاً، وعلى هذا يجب تعليم اللغة بحيث تحقق وظيفتها حتى تنمو عند المتعلم القدرات التي تمكنه من التعبير والفهم الصحيحين.

وهذه بعض التوجيهات التي تساعد على تحقيق هذا الهدف:

1- أن تتاح الفرصة لكل طالب يومياً، ليعبر عن بعض أفكاره شفهياً بلغة صحيحة قدر الإمكان، في أي درس من الدروس، وفي أي موضوع يعرفه أو يتصل بما يدرسه.

2- أن يحاول كل طالب، عند استكمال القدرة على ذلك – مرة واحدة في الأسبوع – على الأقل، أن يعبر عن أفكاره، أو عما وقع له بطريقة الكتابة.

3- ألا يكتفي في ميدان المطالعة بكتاب واحد، بل يطالع الطلبة في السنة شيئاً من طائفة كبيرة من الكتب الجيدة، وأن تشجع عادة القراءة.

4- يحتاج الطالب في التعبير عن نفسه، إلى تكوين الجمل فيجب أن تتجه التدريبات اللغوية، في بدئ تعليم القواعد والتعبير الكتابي، إلى جعل الجملة أساس التعليم.

5- كما يحتاج في التعبير إلى تنظيم الأفكار، فيجب بناء التعبير الكتابي على التفكير المنظم، وتفسير ما يراد التعبير عنه كتابياً إلى أفكار متناسقة، يعبر عنها الطالب بفقرات متسلسلة.

فإذا حققت هذه الأهداف على ضوء هذه التوجيهات وغيرها مما سنرى في طيات الكتاب أدت اللغة العربية للطفل جميع وظائف اللغة النفسية والعقلية والاجتماعية، والثقافية، التي رأيناها آنفاً، وبهذا يتاح للمدرسة الابتدائية تخريج جيل مثقف واع، محب لأمته وقومه، ويقرأ أخبارهم ويتبادل وإياهم عواطف الود والإخاء، جيل متكامل النمو متفتح المواهب يعبر عما في نفسه أصدق تعبير، جيل متفاهم متناغم مع مجتمعه ومن حوله، يمجد ماضيه، ويعمل لمستقبله.

الفصل الثالث: القراءة

أولا – مفهوم القراءة

ثانيا – أهداف القراءة

ثالثا – وظائف القراءة

رابعا – أنواع القراءة

خامسا – طرائق تدريس القراءة للمبتدئين

سادسا – نموذج تطبيقي لدرس القراءة في صف الأول الأساسي

سابعا – ضعف الطلاب في القراءة

مقدمة

أكد القرآن الكريم في أول آية نزلت على سيد البشرية على أهمية القراءة والكتابة في حياة الفرد والمجتمع، قال تعالى: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ *خَلَقَ الإنسَانَ مِنْ عَلَقٍ *اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ *الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ *عَلَّمَ الإنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ) العلق: 1 – 5.

فالقراءة مفتاح كل شيء في حياتنا لأنها أساس التعليم بمعناه المعروف، وهي باب المعارف والخبرات جميعاً، ومن حق أطفالنا علينا أن نوفر لهم حياة كريمة ملؤها الإيمان والثقة والقوة ولا يتأتى ذلك إلا بالعلم، والقراءة إحدى وسائله المثمرة، وحيث إن تعليم الكتابة مرتبط بتعليم القراءة ففي أثناء تعرف الطفل على الكلمات والجمل يبدو ميله واضحاً إلى رسم الكلمات التي يقرؤها، والقراءة تتطلب كتابة، وتعليم الأولى أساس في تعليم الثانية.

أولاً – مفهوم القراءة

تُعد القراءة واحدة من المهارات اللغوية المتمثلة في الاستماع والمحادثة والقراءة، والكتابة.

وقد وردت تعريفات كثيرة للقراءة لعل من أفضلها التعرف الذي يقول: القراءة عملية عقلية انفعالية مركبة، يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة.

والقراءة في ضوء ذلك عملية استخلاص معنى من رموز مكتوبة. ولقد تطور مفهوم القراءة عبر الأجيال على النحو الآتي:

1- كان مفهوم القراءة في مطلع القرن الماضي مقتصراً على الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها والنطق بها صحيحة. وبهذا المعنى تكون القراءة عملية إدراكية بصرية صوتية.

2- تغير هذا المفهوم نتيجة البحوث التربوية، فأصبح مفهوم القراءة هو التعرف إلى الرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معاني وأفكار، فأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم، أي ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار.

3- ثم تطور هذا المفهوم، بأن أضيف إليه عنصر آخر، هو نقد المقروء والتأثر به، أي تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً يجعله يرضى، أو يسخط، أو يعجب أو يشتاق أو يحزن، أو يسر أو نحو ذلك.

4- ثم أتجه مفهوم القراءة إلى استخلاص الأفكار والانتفاع بها في مواجهة المشكلات والمواقف الحيوية.

وعلى هذا الأساس يصبح للقراءة أثرها على الأفكار والسلوك. وزيادة على ذلك: أصبح مفهوم القراءة الحديث نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده والتفاعل معه، والإفادة منه في حلّ المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية.

وفي ضوء المفهوم السابق للقراءة وجد أن مهارات القراءة تتمثل في جانبين أساسين:

أولهما فسيولوجي: ويشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، والسرعة في القراءة، وحركة العين في أثناء القراءة. ووضعية القارئ.

وثانيهما عقلي:- ويتمثل في ثروة المفردات، وفهم المعاني القريبة، والمعاني البعيدة، واستخلاص المغزى، وأخيراً التفاعل مع المقروء ونقده.

ثانياً- أهداف القراءة

الأهداف الوظيفة العامة:

1- تسهم في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة.

2- إمتاع القارئ وتسليته في وقت فراغه مما يستهويه من لون قرائي معين كالقصة، أو الشعر ...

3- القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع التقدم في تعلمه، إلا إذا استطاع اكتساب مهارات القراءة.

4- وسيلة لاتصال الفرد بغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية.

5- تزود الفرد بالأفكار والمعلومات، وتوقفه على تراث الجنس البشري.

6- القراءة وسيلة للنهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض، عن طريق الصحافة، والرسائل والمؤلفات، والنقد والتوجيه، ورسم المثل العليا.

7- وهي من أهم الوسائل التي تدعو إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع.

8- الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار فهي تثري حصيلة القارئ اللغوية، وتمكنه من التعبير عما يجول بخاطره، ويريد غيره أن يقف عليه.

9- للقراءة دور هام في تنظيم المجتمع.

الأهداف الخاصة (الأساسية):

1- جودة النطق، وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

2- كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة والقدرة على تحصيل المعاني، وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى.

3- تنمية الميل إلى القراءة.

4- الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة الطلبة من المفردات والتراكيب الجديدة.

5- تدريب الطلبة على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه.

6- استخدام المكتبات بصورة سليمة والانتفاع بمحتوياتها.

7- الفهم بغرض كسب المعلومات أو الانتفاع بالمقروء، أو التسلية والمتعة، أو النقد والتذوق.

ثالثاً- وظائف القراءة

من المعايير التي يقاس بها رقي المجتمعات إقبال بنيها على القراءة، ذلك لأن القراءة وسيلة المرء لمواكبة روح العصر، وعندما سئل "فولتير" عمن سيقود الجنس البشري أجاب: "الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون"، وإلى هذا أشار "توماس جيفرسون" الرئيس الأمريكي الثالث إذ يقول: "أن من يقرؤون هم الأحرار فقط، لأن القراءة تطرد الجهل والخرافة، وهذان من ألد أعداء الحرية" كما يرى الفيلسوف الإنكليزي "فرانسيس بيكون" "أن القراءة تصنع الإنسان الكامل"، ويقول "ماكولي" "أفضل أن أكون ساكناً في كوخ وحولي الكتب الكثيرة على أن أكون ملكاً لا يميل إلى المطالعة".

ويرى "أديسون" المخترع العالمي المشهور "أن المطالعة للعقل كالرياضة للجسم". كما أن المفكر الفرنسي "بيكون" يرى "أن صور ذكاء البشر ومعارفهم تبقى في الكتب بمنجاة من جور الزمن، وهي قادرة على التجدد دائماً".

ويقول "كونراد": "من دون جميع الأشياء الجامدة، ومن دون سائر المبتكرات، تبقى الكتب أقرب شيء إلينا، ذلك لأنها تتضمن أفكارنا ومطامحنا وسخطنا وتصوراتنا وإخلاصنا للحقيقة وجدلنا المستمر والمُلِح نحو الخطأ، والكتب فوق ذلك كله تشبهنا بتمسكنا بالحياة".

ويعد "ترولون" "عادة المطالعة المتعة الوحيدة التي لا زيف فيها، وأنها تدوم عندما تتلاشى جميع المتع الأخرى".

ولقد كانت فاتحة الرسالة المحمدية "اقرأ باسم ربك الذي خلق" لأن القراءة سبيل الإنسان لفهم الكون والحياة والنفس، والقراءة المطلوبة هنا هي القراءة الواعية المتفحصة الناقدة التي تنفذ إلى ما وراء الظواهر وتكشف عن العلاقات بينها، وصولاً إلى السيطرة عليها.

وفي تراثنا العربي تأكيد كبير لأهمية القراءة في ضوء ما دعت إليه الرسالة العربية الإسلامية، فها هو ذا الجاحظ يبين أهمية الكتاب، ويشيد بفضله، ويعدد مآثره، وها هو ذا المتنبي يرى أن:

أعز مكان في الدنى سرج سابح

وخير جليس في الأنام كتاب

كما يعدد شاعر آخر مآثر الكتاب قائلاً:

كتابي فيه بستاني وروحي

يجالسني وكل الناس حرب

ويحيي لدي تصفح صفحتيه

إذا اعوجت علي طريق قومي

ومنه سمير نفسي والنديم

ويسليني إذا عرت الهموم

كرام الناس أن فقد الكريم

فلي فيه طريق مستقيم

وشوقي يبدل الكتب بالأصحاب:

أنا من بدل بالكتب الصحابا

لم أجد لي وافياً إلا الكتابا

وعندما أطلقت روسيا القمر الصناعي عام 1957 اهتزت الأوساط التربوية في أمريكا وتساءلوا عن السبب الذي جعل الروس يتفوقون عليهم في هذا المجال، وجاءت الدراسات تشير إلى أن السبب في ذلك يرجع إلى إخفاق المدرسة الأمريكية في تعليم الناشئة القراءة الجيدة، ورفع أحد المسؤولين التربويين شعاراً هو "حق كل طفل في أن يكون قارئاً جيداً في السبعينات".

ولكي تتضح أهمية القراءة لا بد لنا من تعرف الوظائف التي تؤديها إن على المستوى الفردي أو الاجتماعي، والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

أ- الوظيفة المعرفية: تعد القراءة إحدى وسائل الاتصال الأساسية لانتقال الأفكار بين الناس. وبها تنفتح أمام الفرد آفاق من المعرفة لا حدود لها، وكلما تقدمت الحضارة اتسعت مجالات المعرفة وزادت حاجة الإنسان إلى القراءة حتى أضحت ضرورة من ضرورات الحياة للإنسان المعاصر.

وتؤذي القراءة للفرد في مجال الوظيفة المعرفية أمور عدة نوجزها فيما يأتي:

1- تعد القراءة من أهم الوسائل في تعرف ثمار الحضارة الإنسانية في شتى فروع المعرفة، وهي تختزل المسافة بيننا وبين الخبرة الإنسانية أنَّى كان موضعها، وتعبر بنا فواصل الزمان والمكان، فبها يمكن أن تصل أنفسنا بفكر من سبقونا في الحضارات القديمة مهما امتد بها الزمان، أو نطلع على ثمار الثقافات المختلفة للأمم المعاصرة مهما تباعد بيننا وبينها المكان، ولقد عبر عن هذه الوظيفة الفيلسوف الأمريكي "وليم جيمس" عندما سأله ابنه: "إذا سألني الناس عن مهنتك فماذا أقول لهم يا أبتاه؟ فأجابه: قل لهم يا بني: إن أبي دائم التجوال ليلقى الأدباء والعلماء والمفكرين من كل عصر وجنس ودين، يصغي إلى الأموات منهم كما يصغي إلى الأحياء، يصافحهم على الرغم من أنه تفصله عنهم مسافات شاسعة فهو لا يعبأ بحدود جغرافية ولا فترات زمنية".

ولقد كُتب على باب أول مكتبة مصرية في عهد الفراعنة "هنا غذاء النفوس وطب العقول".

2- تساعد القراءة الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي، ذلك لأن ثمة علاقة إيجابية بين التقدم في القراءة والتقدم في بقية مواد المعرفة، كما أن هناك علاقة بين التخلف القرائي وبين التخلف في سائر المواد.

3- تجيب القراءة عن كثير من تساؤلاتنا العلمية، فهي تمثل إحدى وسائل البحث العلمي، إذ إن الإنسان يتخذ من القراءة أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات التي تواجهه.

4- تسهم القراءة في النمو العقلي للفرد، إذ إن استعدادات الفرد العقلية تنمو وتتشكل في أفضل صورة ممكنة عن طريق ما تقدمه القراءة للفرد من ثقافة ومعرفة، إذ أكدت كثير من الدراسات النفسية أن الأفراد الذين ينتمون إلى بيئة متقدمة ثقافياً تكون فرصة نموهم العقلي أفضل من الأفراد الذين ينحدرون من بيئة محدودة ثقافياً (طعيمة، 1985).

ب- الوظيفة النفسية: وتتمثل فيما يأتي:

1- تشيع القراءة في الفرد حاجات نفسية كثيرة، فبها يشبع حاجته للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما تشبع حاجته للاستقلال إذ تمكنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة والاستقلال في ذلك عن والديه ومدرسيه، والقراءة أيضاً تشبع للإنسان حاجته إلى الاكتشاف ومعرفة عوالم كانت مجهولة أمام ناظره وحقائق كانت غير معلومة، وهكذا تؤدي القراءة دوراً في إشباع حاجات الإنسان النفسية والاجتماعية.

2- تساعد القراءة الإنسان على التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات الإعاقة أو القصور عن تحقيق الأهداف، فقد يلجأ الفرد إلى قراءة القصص أو القراءة بوجه عام على أنها ملجأ للتنفيس عن بعض الضغوط النفسية التي يعانيها، فالقراءة تخلص الفرد من عناء الانفعالات، وقد قيل إن "غوتة" الألماني قد حرر نفسه من آلام العالم بتأليف كتابه "آلام فرتر".

3- تساعد القراءة - أيضاً - على تنمية ميول الفرد واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ والاستمتاع بها، ذلك لأنها تمثل إحدى الهوايات الممتعة للفرد. فالإنسان يجد في القراءة شعوراً بالسعادة، فهي تنقله من عالم ضيق محدود إلى آفاق رحبة فسيحة، وتغوص به أحياناً في عالم الحقائق، وتسبح به أحياناً في عالم الخيال. ويجد الفرد نفسه مندمجاً فيما يقرأ. يتابعه بكل مشاعره وعواطفه.

وعندما تتفرع القراءة بحسب ميل الشخص يجد القارئ متعة وراحة نفسية كبيرة فيما يقرأ، إذ إن بعض الناس يميلون على الشعر، ويميل بعضهم الآخر إلى القصة أو الرواية أو المسرحية أو التاريخ أو العلوم أو الفلسفة. والقراءة تلبي هذه الميول وتشبعها.

ج- الوظيفة الاجتماعية: وتتجلى هذه الوظيفة في:

1- إن القراءة تؤدي دوراً أساسياً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، منها يكتسب الأفراد فكرهم واتجاهاتهم وقيمهم، كما تساعد الفرد على تفهم سلوك غيره ومشاعره وعلى تفهم النظام الاجتماعي لمن حوله، بل إن التعامل مع الأشياء المادية وما قدمته الحضارة من منتجات يتطلب معرفة بالقراءة، فما من آلة أو جهاز تستخدمه اليوم إلا وتجده غالباً مصحوباً بتعليمات تكفل سلامة تشغيله وصيانته وتحقيق الأمان لمستخدمه، وكما أن القراءة تساعد على إعداد الفرد لحياته المهنية وتؤهله للقيام بسائر أدواره الاجتماعية الأخرى، مما يؤثر في مكانه الفرد ومستواه الاجتماعي.

وبهذا يمكن أن نعد القراءة في عالمنا المعاصر وسيلة الفرد الأساسية للتكيف الناجح مع بيئته المادية والاجتماعية، ولا تقل أهمية القراءة للمجتمع عن أهميتها للفرد، إذ لا يمكن إغفال التفاعل المتبادل بين الفرد والجماعة، وتؤدي القراءة دوراً أساسياً فيه.

2- إن القراءة وسيلة لنقل تراث المجتمع لأبناء الجيل وإحيائه وتنميته بل تنقيحه وتطويره، إذ من دون القراءة يظل جزء كبير من تراث الأمة خامداً في بطون الكتب، والقراءة وحدها هي التي تمده بينابيع الحركة والنمو والحياة.

3- أن للقراءة دوراً في تقارب الفكر في داخل الجماعة، ذلك لأن انتشار ثقافة المجتمع بين الأفراد كلهم من شأنه أن يوجد أساساً ثقافياً مشتركاً يساعد على وحدة الجماعة وتضامنها.

4- إن القراءة وسيلة للاتصال الفكري والتبادل الثقافي بين الشعوب المختلفة وقد تزايدت أهميتها بشكل خاص في عالمنا المعاصر الذي يشهد ثورة في مجال الاتصال ونقل المعلومات تتميز بالسرعة الفائقة مما يساعد على تبادل الآراء والفكر والخبرات وانتقال عناصر الثقافة والأنماط الحضارية من مجتمع إلى آخر، مما يؤدي إلى سرعة التغير الاجتماعي وتقارب الثقافات المختلفة.

رابعاً – أنواع القراءة

في ضوء مفهوم القراءة ومهاراتها تتطلب القراءة من صاحبها أن تكون لديه ثروة لفظية، وقدرة على تعرف الكلمات وفهم معانيها وربطها بخبرات الشخص والتفاعل مع المقروء ونقده، وهذه القدرات لا بد منها في مختلف أنواع القراءة، وهذه الأنواع تختلف من حيث طبيعة الأداء، كما تختلف من حيث الغرض العام للقارئ، ومن حيث طبيعة المادة المقروءة (جابر، 1991).

أولاً: أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء:

القراءة الصامتة:

مفهومها: هي قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل من دون الاستعانة بعنصر الصوت (أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة) ولذلك تسمى القراءة البصرية فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ.

أهدافها:

1- إكساب الطلبة المعرفة اللغوية.

2- تعويد الطالب السرعة في القراءة والفهم.

3- تنشيط خياله وتغذيته.

4- تنمية دقة الملاحظة في الطالب.

5- تعويد الطالب على تركيز الانتباه مدة طويلة.

6- تنمية روح النقد في الطالب، والحكم على المقروء، وتعويده على الاستمتاع بما يقرأ والاستفادة به.

أسسها:

تستند القراءة الصامتة إلى طائفة من الأسس "السيكلوجية" و "الاجتماعية"، و "الفسيولوجية" وهذه الأسس تقوي الحاجة إلى استخدام القراءة الصامتة، وتنادي بها، بل تحتم إيثارها في مواقف عدة:

أ- فمن هذه الأسس "السيكلوجية" ما يستشعره بعض الناس من الحرج إذا كان بهم بعض العيوب الخلقية أو الطارئة في أجهزة الكلام وأعضاء النطق، فمن هنا يلح عليهم عامل التحرج من خوض هذا الاختبار الدقيق أن يتقوا وجه الحرج فيه بإيثار القراءة الصامتة.

ومن هذه الأسس أيضاً ما يسود النفس أحياناً من الميل إلى الصمت والهدوء، واجتناء ثمرة القراءة عن طريق التأمل الهادئ، الذي لا تفسده الأصوات.

ب- ومن الأسس "الاجتماعية" التي تدعو إلى إيثار القراءة الصامتة ما يستوجبه الذوق الاجتماعي من احترام شعور الآخرين، بعدم إزعاج أسماعهم وعدم التهويش عليهم بالأصوات العالية، ويبدو هذا واضحاً في قاعات المطالعة، التي يتعدد فيها القارئون، وتتنوع بينهم القراءة، وكذلك في الأندية وما يشبهها من معارض الالتقاءات والاجتماعات العامة.

ومن هذه الأسس –أيضاً- الحاجة إلى الاحتفاظ بسرية المقروء وعدم إشاعته، فلا سبيل إلى ذلك غير القراءة الصامتة.

ج - ومن الأسس (الفسيولوجية) الحاجة إلى إراحة أعضاء النطق، وعدم التعرض لبحة الصوت، وعدم إجهاد العين المتعبة من تدقيق النظر في كل كلمة وكل حرف، ونحو ذلك مما تستوجبه القراءة الجهرية.

مزاياها:

لهذا النوع من القراءة مزايا كثيرة، ولذلك كانت موضع اهتمام كبير في التربية الحديثة.

فمن الناحية الاجتماعية:

تستعمل القراءة الصامتة أكثر من القراءة الجهرية، وقد وجد بالتجارب أن نسبة المواقف التي تستخدم فيها القراءة الصامتة يزيد على 90% من مواقف القراءة؛ وذلك لأنها القراءة الطبيعية المستعملة في الحياة، وهذا واضح في قراءتنا للصحف والمجلات والتقارير والإعلانات والخطابات والكتب وغير ذلك ... ولنتصور مجموعة من الناس تضمهم حجرة واحدة، أو يركبون في سيارة عامة، وقد أمسك كل منهم بصحيفة وأخذ يقرؤها قراءة جهرية، فكيف يتأتى لهم متعة القراءة؛ بل كيف يتأتى لهم الفهم وسط هذه الأصوات المختلطة؟

ويكفي لتأييد ما قررناه أن يعود كل منا إلى نفسه، ويستعيد في ذهنه ما قرأه طوال يومه، ويحدد ما قرأه سراً وجهراً، فستكون نتيجة هذه التجربة دائماً أن ما يقرؤه قراءة جهرية لا يعد شيئاً يذكر بالنسبة لما يقرؤه قراءة صامتة.

ومن الناحية الاقتصادية:

القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية، وقد أجريت تجارب عدة أثبت أن قراءة موضوع قراءة صامتة تتم في وقت أقل مما تستغرقه القراءة الجهرية لهذا الموضوع، وذلك لأن القراءة الصامتة محررة من أعباء النطق، وقائمة على الالتقاط البصري السريع للكلمات والجمل من دون حاجة إلى إظهار كل الحروف؛ ولهذا كانت أكثر اقتصاداً في الوقت، ونحن في كثير من المواقف نضطر على استيعاب صفحات عدة في وقت ضيق، فلا يسعفنا في هذه المواقف إلا القراءة الصامتة.

ومن ناحية الفهم:

القراءة الصامتة أعون على الفهم وزيادة التحصيل؛ وذلك لأن الذهن متفرغ متهيئ متخفف من الأعمال العقلية الأخرى التي في القراءة الجهرية.

وقد أجريت تجارب بين طائفتين من الطلبة، قرأت إحداهما موضوعاً قراءة سرية، وقرأته الطائفة الأخرى قراءة جهرية، ثم اختبرت الطائفتان فأثبت الاختبار أن الطائفة الأولى أكثر تحصيلاً وأدق

فهماً ثم أعيدت التجربة على هاتين الطائفتين في موضوع آخر، مع تغيير نوع القراءة لكل منهما، وأعيد اختبارهما في هذا الموضوع، فكانت الإجابات السديدة في جانب من قرءوا قراءة صامتة.

ومن الناحية التربوية والنفسية:

القراءة الصامتة أيسر من القراءة الجهرية؛ لأنها محررة من النطق وأثقاله. ومن مراعاة الشكل والإعراب، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى، ومراعاة النبر وغير ذلك من خصائص النطق.

وهي – كذلك – أجلب للسرور والاستمتاع من القراءة الجهرية؛ لأن فيها انطلاقاً وحرية، ولأنها تمضي في جو يسوده الهدوء.

كما أنها أوضح أثراً في تعويد الطلبة الاطلاع والاعتماد على نفسه في الفهم.

مواقف تستخدم فيها القراءة الصامتة:

لا يستطاع حصر هذه المواقف. ونكتفي بذكر بعضها فيما يأتي:

1- قراءة القصص والمجلات والملح والنوادر للتسلية وتزجية أوقات الفراغ.

2- قراءة الصحف للاتصال بالعالم ومعرفة حوادثه وأنبائه.

3- قراءة كتب الأدب لما فيها من متعة فنية، وفهم دقيق للناس وأنماط سلوكهم في الحياة.

4- قراءة الكتب الحديثة التي تعالج أموراً تثير اهتمام الرأي العام.

5- قراءة الرسائل والبرقيات واللافتات والإعلانات ونحوها.

6- قراءة بحوث أو آراء ينتفع بها في تذليل صعوبة، أو توجيه سديد.

7- قراءه لتكوين رأي.

8- قراءة لحل مشكلات خاصة.

9- وفي الميدان المدرسي تستخدم للتحصيل، وتستعمل في حصص القراءة في المكتبة، كما أنها تمهد لقراءة الموضوع قراءة جهرية في حصة المطالعة.

استخدامها في مراحل التعليم:

تستخدم في جميع مراحل التعليم، ولكن بنسب متفاوتة، فهي تناسب نمو الطلبة مناسبة طردية، بمعنى أنه كلما نما الطالب زاد وقت القراءة الصامتة.

التدريب على القراءة الصامتة:

يقبل الطلبة على هذا النوع من القراءة إذا كانت تحقق لهم رغبة، أو تمدهم بما يعوزهم من المعلومات، أو تهيئ لهم نصيباً من المتعة، أو تعينهم على حل لغز أو مشكلة، أو بعبارة أوجز إذا كان لهم هدف يسعوا إليه، ولكي نشجعهم على هذه القراءة الصامتة ينبغي أن نوفر لهم هذه العوامل التي تحفزهم على القراءة، ومن وسائل التدريب على القراءة الصامتة:

1- قراءة الموضوع سراً قبل قراءته جهراً في حصة المطالعة، على أن يستثار الطلبة إلى هذه القراءة السرية بوضع أسئلة أمامهم تقتضي الإجابة عنها قراءة الموضوع، أو تقديم فكرة مجملة عن الموضوع، تشوق الطلبة إلى معرفة تفاصيل أكثر عنها، أو نحو ذلك من الحوافز.

2- عقد مسابقات بين الطلبة في سرعة الالتقاط، وذلك بأن يُعرض عليهم مجموعة من اللافتات، واحدة بعد أخرى، تحمل كل منها عبارة تطول أو تقصر، على حسب مستوى الصف، على أن ترفع اللافتة من أمام الطلبة، بعد فترة محدودة من الوقت، ومطالبتهم عقب كل لافتة بكتابة ما استطاعوا التقاطه من كلماتها.

3- قراءة الكتب ذات الموضوع الواحد قراءة حرة خارج الفصل. على أن يكون من أهداف هذه القراءة الإجابة عن أسئلة تعين لهم.

4- القراءة في مكتبة المدرسة.

5- قراءة الكتب أو القصص التي يتخيرها الطلبة من مكتبة المدرسة.

6- البطاقات، وهي من خير الطرق لتدريب الطلبة على القراءة الصامتة، وبخاصة طلبة المرحلة الأساسية.

- والبطاقة قطعة من الورق، تكتب عليها جملة، أو فقرة، أو جزء من قصة، مع أسئلة.

والبطاقة أنواع كثيرة، نذكر بعضها فيما يأتي، على أن تكون نماذج يتبعها المدرسون مع ابتكار أنواع أخرى تحقق الغاية.

- بطاقات اختيار الإجابة من إجابات عامة.

- بطاقات تحمل جملاً يطالب الطلبة بعد قراءتها بالإجابة عن سؤال موجود في نهايتها.

- بطاقات تحمل ألغازاً يطلب إلى الطلبة بعد قراءتها أن يحلوا اللغز كتابياً.

- بطاقات التكميل:

تكتب في كل بطاقة قصة قصيرة، مع حذف بعض كلمات منها، ووضع نقط بدلها، وتكتب هذه الكلمات المحذوفة فوق القصة – بخط أكبر- ويطلب إلى الطالب أن يقرأ بطاقته قراءة صامتة، وأن يضع الكلمات المحذوفة في أماكنها، ثم ينقل القصة كاملة في كراسته مع رقم البطاقة.

القراءة الجهرية أو (الجاهرة)

مفهومها:

هي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة: من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني. بنطق الكلمات والجهر بها؛ وبذلك كانت القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة.

أهدافها:

إضافة إلى أهداف القراءة الصامتة التي سبق ذكرها:

1- تدريب الطلبة على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.

2- تعويد الطلبة صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم ومحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب أو استفهام ... الخ.

3- تعويد الطلبة السرعة المناسبة في القراءة.

4- إكساب الطلبة الجرأة الأدبية وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور.

مزاياها:

هي أحسن وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى، وخصوصاً في الصفوف الأولى، كما أنها وسيلة للكشف عن أخطاء الطلبة في النطق؛ فيتسنى علاجها، وهي – أيضاً – تساعد في الصوف المتأخرة على تذوق الأدب، بتعرف نواحي الانسجام الصوتي والموسيقا اللفظية، وهي وسيلة لتشجيع الطلبة الجبناء، وذوي الخوف والتهيب، وعلاج هذا الداء فيهم، ولا غنى عن القراءة الجهرية في المواقف التي تستدعي رفع الصوت، كما أنها تعد الطلبة للمواقف الخطابية، ولمواجهة الجماهير، والحديث إلى الجماعة (إبراهيم، 1968).

مواقف تستخدم فيها القراءة الجهرية:

1- قراءة قطعة، أو مقتطفات من قطعة لتأييد موقف اتخذه القارئ في إحدى المناقشات.

2- قراءة تعليمات أو إرشادات لشخص أو طائفة.

3- القراءة لإفادة الغير ببعض المعلومات.

4- القراءة لاستعادة عمل من الأعمال الماضية، كقراءة محاضر الجلسات.

5- قراءة قطع شعرية للاستمتاع بموسيقاها.

6- إلقاء التعليمات.

استخدامها في مراحل التعليم:

تستخدم في مراحل التعليم جميعها، ولكن وقتها يناسب نمو الطلبة مناسبة عكسية، بمعنى أن وقتها يطول بالنسبة للطلبة الصغار؛ وذلك لأن أعضاء النطق لديهم ينقصها المرانة والدربة، ولأن في كثير منهم عيوباً نطقية، يمكن علاجها بكثرة التدريب على هذه القراءة، وكلما نما الطلبة نقص وقت القراءة الجهرية، وزاد وقت القراءة الصامتة حتى إن طلبة المدرسة الثانوية يمكن أن يشغلوا الحصة كلها بالقراءة الصامتة، في الفصل، أو في المكتبة.

فرص التدريب عليها:

في دروس اللغة العربية، ومجالات النشاط اللغوي خارج الفصول، فرص كثيرة متجددة، لتدريب الطلبة على القراءة الجهرية:

ففي حصص المطالعة مجال للقراءة الجهرية، بجانب القراءة الصامتة وفي دروس النصوص مجال متسع للتدريب على القراءة الجهرية الجيدة، التي يتضح فيها حس الأداء، وجودة الإلقاء.

وفي دروس القواعد النحوية والبلاغية يجب أن يقوم الطلبة أنفسهم بقراءة ما يكتب على السبورة، أو ما يعرض في الكتاب من الأمثلة والقواعد والتمرينات.

ومما يؤسف له أن كثيراً من المعلمين لا يرعون هذه الناحية، ويستخسرون الوقت الذي ينفق في هذا التدريب، فيسلبون الطلبة حقهم في موالاة المرانة على هذه القراءة، ويتولون ذلك عنه.

قراءة الاستماع

يرى بعض المربين أن الاستماع نوع من القراءة؛ لأنه وسيلة إلى الفهم، وإلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، فشأنه – في ذلك – شأن القراءة، التي تؤدي إلى هذا الفهم، وهذا الاتصال، وإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان، فإن الاستماع قراءة بالأذن، تصحبها العمليات العقلية التي تتم في كلتا القراءتين: الصامتة والجهرية.

ويرى بعضهم أن اعتبار الاستماع نوع من القراءة، فيه توسع في فهم مدلول القراءة، يتجاوز الحدود المميزة لها؛ لأننا – بالقياس إلى هذا – نستطيع أن نعتبر من أنواع القراءة نظراتنا إلى كل وسيلة ترشدنا إلى معنى، أو توضح لنا فكرة، وذلك كالإشارات المفهمة، والرموز المعبرة، والبصمات والآثار التي تدل على أصحابها، ولا شك أن في هذا كثيراً من التكلف، والبعد عن مفهوم القراءة.

ونحن – مع أية نتيجة تسفر عنها مناقشة الرأيين – نرى للكلام عن الاستماع مكاناً أصيلاً في هذا الباب الذي نعالج فيه موضوع القراءة، وأنواع القراءة.

مزاياها:

الاستماع الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي؛ لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، فالوليد يسمع الأصوات، ثم ينمو فيسمع الكلمات ويفهمها قبل أن يعرف القراءة بالعين، والبشرية بدأت القراءة بالأذن، حين استخدمت ألفاظ اللغة وتراكيبها.

وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه: كالأسئلة والأجوبة، والمناقشات والأحاديث، وسرد القصص والخطب والمرافعات والمحاضرات، وبرامج الإذاعة.

وفيه – كذلك – تدريب على حسن الإصغاء، وحصر الذهن، ومتابعة المتكلم، وسرعة الفهم، وتبدو هذه الأهمية لطلبة الجامعات؛ لأن عماد الدراسة لديهم إنما هو المحاضرات والاستماع إليها.

وتشكو جامعاتنا عجز كثير من الطلبة على تتبع الأساتذة المحاضرين، وكتابة خلاصة لما يسمعون من المحاضرات، فمن المسؤول عن هذه الظاهرة المؤسفة؟

قد يكون السبب في هذا راجعاً إلى الطالب نفسه؛ لانصرافه عن المحاضر، وعزوفه عن المادة، وقد يكون المسؤول هو الأستاذ المحاضر؛ لأن طريقته في العرض والإلقاء لا تمكن الطالب من تتبعه، وتسجيل عناصر المحاضرة، وقد يكون ازدحام المدرجات بمئات الطلاب هو سبب هذه الظاهرة.

ولكن من الأسباب القوية، التي لا يسعنا تجاهلها، أن كثيراً من طلاب الجامعات لم يهيئوا لهذه المواقف الاستماعية الطولية، ولم يتعهدهم أساتذتهم في المراحل التعليمية السابقة بالتدريب على الاستماع، وتلخيص ما يسمعون، إذن فعلاج هذه الظاهرة يجب أن يبدأ به بتدريب الطلبة في المدارس الإعدادية والثانوية على الاستماع والتلخيص.

الاستماع في مراحل التعليم:

يمكن الاعتماد على الاستماع، واتخاذه وسيلة للتلقي والفهم في جميع المراحل ما عدا الفرق الصغيرة؛ لأن الطفل – بما جبل عليه من حب اللعب والحركة – لا يستطيع حصر ذهنه وانتباهه مدة طويلة، إلا في القصص، فالأطفال مولعون بالاستماع إليها.

التدريب على الاستماع:

ينبغي التدريب عليه في كل فرصة ممكنة من حصص اللغة العربية:

1- فيمكن في بعض دروس القراءة أن يقرأ المدرس على الطلبة قصة أعجبته، أو موضوعاً شائقاً جديداً، أو جزءاً من موضوع، في مجلة، أو صحيفة، أو كتاب، والطلبة يستمعون إليه، وقد يكون القارئ أحد الطلبة، ثم يناقش المدرس طلبته فيما سمعوا مناقشة دقيقة شاملة، وقد يكلفهم – بعد ذلك – أن يكتبوا خلاصة لما سمعوا في كراسات الإنشاء، وهذه الوسيلة التي يدرب بها الطلبة على حسن الاستماع، وفهم ما يلقى عليهم، ومزجه بخبراتهم السابقة، وعلى نقده وتذوقه والانتفاع به، ثم تلخيصه في دقة وأمانة وترتيب، وهذه الوسيلة يمكن استخدمها في فترات متجددة طول السنة، كما تتهيأ لها في أول العام الدراسي فرصة طيبة متسعة؛ وذلك لأن كثيراً من الطلبة لا يتم لهم – عادة – صرف الكتب المدرسية إلا بعد أسابيع؛ لتخلفهم عن دفع أثمانها، فيدخل المدرس الفصل في حصة المطالعة، فلا يجد إلا كتباً قليلة مع بعض الطلبة فيضيق صدره، وقد تملكه الحيرة، وربما يحمله ذلك على إلغاء دروس القراءة وتأجيلها، بحجة أن الطلبة ليس في أيديهم كتب القراءة، ولكن في هذا التصرف خطأ جسيماً، واضطراباً في التعلم، فيمكن شغل هذه الحصص في قراءة بمكتبة المدرسة، أو قراءة في الفصل تعتمد على الاستماع، فيقرأ المدرس أو أحد الطلبة الموضوع في الكتاب، والطلبة يستمعون، وعلى المدرس أن يحملهم على حسن الإصغاء، ودقة الانتباه، وذلك بجعل المادة التي يستمعون إليها موضوع مناقشة وتدريب وتقويم.

2- وفي حصة الإملاء يستمع الطلبة للموضوع، يقرؤه المدرس، ثم يناقشون في معناه.

3- وفي درس التعبير يمكن أن تلقى عليهم قصة، على أن يناقشوا فيها شفوياً، أو يكلفوا تلخيصها كتابة.

4- والإذاعة المدرسية، والمحاضرات التي تلقى بالمدرسة، والمناظرات التي تعقدها الفرقة الأدبية كل ذلك وسائل محببة مجدية للتدريب على الاستماع. إذا عوّد الطلبة أن يناقشوا بصورة حازمة جدية تستهدف الربط بين دروس اللغة العربية، وما يسمعون في هذه الإذاعات والمحاضرات والمناظرات وأمثالها.

ثانياً: أنواع القراءة من حيث أغراض القارئ:

1- القراءة السريعة العاجلة: وهي القراءة التي يقصد منها القارئ البحث عن شيء بشكل عاجل، وتهم الباحثين كقراءة فهارس الكتب، وقوائم الأسماء...الخ وتفيد في البحث عن المصطلحات، واستعراض المادة ومراجعتها، والكشف عن معاني المفردات من المعاجم، وللتدريب عليها يكلف المعلم طلبته بالبحث عن الموضوع المطلوب من خلال الفهرس أو البحث عن كلمة.

2- قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع، وهي أكثر دقة من القراءة السريعة.

وتستعمل في مثل قراءة التقارير، واستيعاب الحقائق، وتفيد في الاستذكار، واستخلاص الأفكار، وكتابة الملاحظات.

وللتدريب عليها: يكلف المعلم طلبته بتلخيص ما يقرؤون في المكتبة المدرسية أو الفصلية.

3- القراءة التحصيلية: ويقصد بها الفهم والإلمام، ويشترط في هذه القراءة التريث والتأني لفهم ما يقرأ إجمالاً وتفصيلاً. وتستعمل في استذكار الدروس لتثبيت المعلومات والحقائق في الأذهان، واستخلاص الأفكار من المقروء، وعقد موازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة، وكتابة الملاحظات.

4- قراءة لجمع المعلومات: وفيها يرجع القارئ إلى مصادر عدة ، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة، مثل: قراءة الدارس الذي يعد رسالة أو بحثاً ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع وقدرة على التلخيص.

وتستعمل في الرجوع إلى المصادر المتعددة، والتصفح السريع والقدرة على التلخيص والتحليل.

5- قراءة للمتعة: في أوقات الفراغ وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير، وقد تكون متقطعة تتخللها فترات، كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف، وقد يقرأ المرء خلالها الصحف والمجلات.

6- القراءة النقدية التحليلية: وهي القراءة المتأنية التي يتولد لدى المرء من ممارستها نظرة نقدية نافذة يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء، عن طريق الموازنة والربط والاستنتاج. مثل نقد قصة أدبية، أو قصيدة شعرية ...

ثالثاً – القراءة من حيث طبيعة المادة المقروءة:

إذا كانت القراءة من حيث الشكل الخارجي تنقسم إلى جهرية وصامتة وقراءة استماع، ومن حيث الغرض العام للقارئ تنقسم إلى قراءة درس واستمتاع ونقد وتصفح سريع ... الخ فإنها من حيث طبيعة المادة المقروءة تتوزع إلى أنواع لا حصر لها بحسب تنوع موضوعات تلك المادة المقروءة، فإذا كان ما يقرأ تاريخياً عدت القراءة تاريخية، وإذا كانت المادة المقروءة فلسفية عدت القراءة فلسفية، وإذا كان المقروء أدباً عدت القراءة أدبية، وإذا كان علماً عدت القراءة علمية ... الخ.

خامسا - طرائق تدريس القراءة لللمتبدئين

1- الطريقة التركيبية ويندرج تحتها:

أ- الأسلوب الهجائي.

ب- الأسلوب الصوتي.

- مشكلات الحروف العربية.

- تعليم الأصوات والحروف.

2- الطريقة التحليلية: وتشمل:

أ- أسلوب الكلمة.

ب- أسلوب الجملة.

أولاً – الطريقة التركيبية:

وعمادها البدء بتعليم الحروف، ثم التدرج إلى الكلمات، ثم إلى الجمل، ففيها يهتم المعلم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانهم أولاً إلى الحروف الهجائية، وأصوات هذه الحروف، ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات، تتكون كل منها من حرفين أو أكثر؛ ولهذا سميت "الطريقة التركيبية"؛ لأنها تقصد أولاً إلى الأجزاء، ثم إلى تركيب هذه الأجزاء؛ لتكوين الكل، وتسمى أيضاً "الطريقة الجزئية"، ويندرح تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان:

(1) الطريقة الأبجدية.

(2) الطريقة الصوتية.

1- الطريقة الأبجدية الحرفية أو الهجائية:

لقد استخدمت هذه الطريقة منذ القدم في تعليم الكبار القراءة والكتابة في الكتاتيب أو المدارس، فهي تبدأ بكتابة الحروف على لوح من الصفيح أو الخشب في شكل مجموعات أو العودة لها في كتاب مبادئ القراءة مشيراً إليها حرفاً حرفاً وناطقاً بأسمائها والطلبة يرددون حتى يحفظونها وهكذا تسير بقية المجموعات، وقد يستعين على الحفظ بالتلحين مثل: (الألف لا شيء عليها، والباء نقطة من تحتها) فإذا حفظت أشكال الحروف وأسماؤها من قبل الطلبة، انتقل المعلم إلى تعليم أصواتها بالحركات الثلاث (بَ، بِ، بُ) ثم ينتقل إلى تعليم مقاطع تنتهي بحرف من حروف المد مثل: (بَا، بُو، بي) ثم ينتقل المعلم بطلابه إلى قراءة الكلمات، ثم إلى قراءة الجمل وبذلك يكون الجزء الأكبر من تعليم القراءة قد انتهى ولم يبق إلا التدريب والتمرين على قراءة قطع أكبر، وكان تعليم الكتابة يسير جنباً إلى جنب مع تعليم القراءة، لتثبيت ما تعلموا في القراءة من ناحية، ولتعليم الخط والهجاء من ناحية أخرى.

والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو أن القراءة عبارة عن القدرة على تعرف الكلمات والنطق بها، أما الفهم فليبدو أنهم ينظرون إليه على أنه عملية عقلية يمكن أن يقوم بها المتعلم من تلقاء نفسه

متى تعرف الكلمات ونطق بها.

مزايا الطريقة الأبجدية:

1- لوحظ أن هذه الطريقة سهلة على المعلمين والتدرج في خطواتها يبدو أمام كثير منهم أمراً طبيعياً.

2- كما أنها حازت قبولاً لدى أولياء الأمور، لأنها تعطي نتائج سريعة؛ إذ يعود الطفل على البيت في أول يوم من حياته المدرسية، وقد عرف شيئاً: حرفاً أو أكثر، وهذا مما يستبشر به كثير من الآباء؛ ومع تسليمنا بأن آراء كثير من الآباء لا يعتد بها دائماً في تقويم الطرائق التربوية، لا ننسى أن رضاهم عن طريقة ما، قد يدفعهم إلى مساعدة المدرسة، بإسهامهم في تعليم الطفل في هذه الحلقة، وأن سخطهم قد يحول دون هذه المساعدة.

3- أنها تزود الأطفال بمفاتيح القراءة، وهي الحروف؛ فيسهل عليهم النطق بأية كلمة جديدة، ما دامت حروفها لا تخرج عن الحروف التي عرفوها قبل ذلك.

عيوب الطريقة الأبجدية:

1- أنها تقضي على نشاط الأطفال وشوقهم، وتبعث فيهم الملل والسآمة، وكراهية المدرسة في أول عهدهم بها؛ لأنهم يرددون أشياء لا معنى لها في أذهانهم.

2- أنها تعلم المبتدئ النطق بالكلمات، لا القراءة بمعناها الصحيح؛ لأن عملية القراءة إنما هي فهم أولاً، وهذه الطريقة تحمل المبتدئ على توجيه همه إلى عملية النطق، وعملية التهجي، دون أن يفهم معنى ما يقرأ؛ وبذلك تفقد القراءة أهم أركانها، وهو الفهم، ويتبين ذلك حينما تكلف طفلاً: أن يقرأ عبارة، فإذا سألناه في معنى ما قرأ، احتاج إلى قراءة العبارة مرة ثانية، كأن المرة الأولى إنما كانت للنطق، والثانية لمحاولة الفهم.

3- أنها مخالفة لطبيعة رؤية الأشياء، لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء، وهي الحروف، على حين أن العين – بطبيعتها – تدرك الأشياء وتبصرها جملة، فهي ترى الشجرة أولاً كُلاً، ثم تتبين – بعد ذلك – أغصانها، وعشاش الطيور فوقها، وسائر أجزائها.

4- أنها مخالفة لطبيعة التحدث والتعبير؛ لأن الطفل – حين يعبر – إنما يعبر عن معان، لا عن حروف، أو كلمات مجزأة.

5- أنها تربي في الأطفال عادة القراءة البطيئة؛ لأنهم يوجهون جهودهم إلى تهجي الكلمات، وتجزئة الجملة، وقراءتها كلمة كلمة.

6- أن فيها شيئاً من التضليل للأطفال؛ لأن أسماء الحروف لا تدل على أصواتها، فلا علاقة بين صوت الرمز (د) وبين النطق باسم الحرف "دال".

2- الطريقة الصوتية (الأسلوب الصوتي): وهي تلتقي مع الطريقة الأبجدية في الأساس، ولكنها تختلف عنها في خطوة من خطواتها وهي تعليم أسماء الحروف، فهي ترى أن الهدف في تعليم القراءة هو تعرف الكلمات والنطق بها، وأن هذا لا يتحقق إلا إذا استطاع المتعلم أن يتعرف الأصوات التي تتركب منها الكلمة، ولكن هذه القدرة على التركيب لا تتطلب سوى معرفة أشكال الحروف، وأصواتها أما أسماؤها فلا داعي لمعرفتها لأن معرفتها قد تعوق المتعلم في أثناء تحليل

الكلمة والنطق بها، فمثلاً إذا أراد من تعلم بالطريقة الأبجدية (الأسلوب الهجائي) أن يقرأ كلمة (قلم) فإنه ينظر إلى الحرف الأول فيها فإذا عرف شكله فإنه يحدده باسمه فيقول "هذا قاف" ثم يعود فيهمل المجهود الذي بذله في تذكر هذا الاسم، ويحاول أن يتذكر صوت الحرف "ق" فإذا ما تذكره انتقل إلى الحرف الثاني وفعل ما فعله بالأول وهكذا حتى ينتهي من الحرف الثالث، ثم يضم هذه الأصوات بعضها إلى بعض وينطق بالكلمة كلها، فكأنه يمكنه أن ينتقل من تعرف أشكال الحروف إلى نطق أصواتها مباشرة دون ذكر أسمائها، ولكن معرفته بأسماء هذه الحروف عاقة عن ذلك، ولذا رأت هذه الطريقة الاستغناء عن تعليم أسماء الحروف والاكتفاء بتعليم أصواتها، وفيما عدا ذلك نجد أنها تتفق مع الطريقة الأبجدية (الأسلوب الهجائي) في كل شيء.

ويطلق على هاتين الطريقتين اسم الطرق الجزئية، لأن كلتيهما تبدأ بتعليم الحروف، وهي الأجزاء التي تتألف منها الكلمات، وقد يطلق عليها اسم آخر هو (الطرق التركيبية) نظراً لأن العملية العقلية التي يقوم بها الطالب في تعرف الكلمة هي تركيب أصواتها من الحروف التي تعلمها وحفِظها من قبل.

مزايا الطريقة الصوتية:

1- هذه الطريقة تحقق مزايا الطريقة الأبجدية، من حيث سهولتها على المعلمين، وإرضاء أولياء الأمور، كما أنها تسهل على الطفل أن ينطق بما يعرض عليه من الكلمات الجديدة؛ لأنه عرف الأصوات التي تدل عليها حروف هذه الكلمات؛ وبهذا كانت تلك الطريقة مشجعة للأطفال.

2- في هذه الطريقة ربط مباشر، بين الصوت والرمز المكتوب.

3- هذه الطريقة تساير طبيعة اللغة العربية إلى حد كبير؛ لأنها لغة تغلب عليها الناحية الصوتية، ولأن هجاءها موافق لنطقها بوجه عام، وكل صوت له حرف خاص به.

4- وفي هذه الطريقة تربية للأذن والعين واليد معاً، وهي تتفق مع ميول الأطفال، وحبهم الحركة واللعب والعمل والألوان، وهي – على العموم – خير من الطريقة الأبجدية، ولكنها لا تعالج كل عيوبها.

عيوب الطريقة الصوتية:

1- فيها كثير من عيوب الطريقة الأبجدية، من حيث البدء بالأجزاء، وتعويد الطفل البطء في القراءة، وعدم الاهتمام بالمعنى.

2- ومن عيوبها – كذلك – أنها تترك في الأطفال عادات قبيحة في النطق، ومن ذلك مد الحروف دائماً، وهذه العادة تلاحق كثيراً من الطلبة، حتى المرحلة الإعدادية، كما أن البدء بالحرف الساكن متعذر، وقد تكون بعض الحروف مما لا ينطق به، مثل اللام الشمسية، كما يتعذر النطق بحروف المد منفردة.

3- أنها قد تهدم وحدة الكلمة؛ لأنها تعتمد على المقاطع، حتى إن الكلمات تكتب أحياناً مقسمة مقاطع، بينها مسافات.

مشكلات الحروف العربية:

إن المبتدئين في تعلم حروف اللغة العربية يواجهون مشاكل على الرغم من أن عدد هذه الحروف محدود، فهم يرون أن هذه الحروف تتغير وتتبدل صور كتابتها مما يؤدي إلى تعدد شكل الحرف الواحد تبعاً لمواقعه من الكلمة، ويمكن تلخيص ما يواجهه الأطفال في تعلم الحروف العربية في النقاط الآتية:

1- تعدد صور الحروف العربية وتنوعها في حالتي اتصالها وانفصالها وفي حالة موقعها من الكلمة فكتابة حرف الجيم مثلاً تختلف في شكلها حين يأتي هذا الحرف في أول الكلمة أو في وسطها أو في آخرها.

2- إن الحركات الخفيفة "الصوائت" في اللغة العربية يرمز لها بالحركات الثلاث وهي الضمة والفتحة والكسرة فتقول مثلاً جَلَسَ وهذه الحركات لا تظهر في كتابتنا العادية ويلاحظ أننا حين نثبتها فوق الحرف أو تحته فإنها تأتي نافرة عن السطر، ولا توجد الحروف إلا للصوائت الممدودة كالألف والواو والياء.

3- تتناوب بعض الحروف في اللغة العربية في مجيئها تارة مع الصوائت ومجيئها تارة أخرى من الصوامت وهو أمر يترتب عليه اختلاف لفظها حسب الأحوال والظروف، فمثلاً الياء في أو كلمة "ينوي" هي غير الياء في آخر كلمة "ناوي".

وأهم هذه المشاكل مشكلة تعدد صور الحرف الواحد، ومن المعروف أن الأسلوب المتبع في تعليم هذه الصور يرجع إلى طريقتين:

أ- تناول كل حرف من الحروف العربية بصوره المختلفة من حيث موقعه في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

ب- تناول جميع الحروف بحيث يتم تعليمها أولاً بصورتها المنفصلة، ثم الانتقال بعد ذلك إلى تعليمها بصورتها المتصلة.

ولا يخفى علينا ما في الطريقة الأولى من صعوبة حيث يتعذر على الطفل أن يستوعب تسعين حرفاً (وهي مجموع تعدد صور الحروف الهجائية من حيث موقعها في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها) في حين نجد أن الطريقة الثانية يمكن تحقيقها على مرحلتين:

1- المرحلة الأولى: يعلم المعلم الحرف بصوره المنفصلة ويكتب الكلمة بصورة منفصلة.

2- المرحلة الثانية: يأخذ المعلم بتعليم الطفل صور الحرف المتصلة، ثم يعيد كتابة الكلمة التي قد تعلم كتابتها بالأحرف المنفصلة فيكتبها بشكل متصل. ومثال ذلك نفرض أن الطفل تعلم كلمة "ك، ت، ب" بحروفها المنفصلة. فيكون في هذه المرحلة قد تعلم كيف يكتب هذه الكلمة متصلة على هذه الصورة (كتب)، ويلاحظ في هذه الحال أن الطفل أصبح موزع الذهن والتكفير بين ترك صورة تعلمها سابقاً وبين صورة يطلب منه أن يتعلمها لاحقاً مما يجعل المسألة أكثر تعقيداً، ولعل إتباع أسلوب التدرج في تعليم الحروف بصورها المختلفة يجعل المسألة أقل تعقيداً وأقرب إلى التسهيل على المتعلم، ولكن يؤخذ بعين الاعتبار سهولة وصعوبة اشتقاق الصور بعضها من بعض، حيث يبدأ المعلم بتعليم الأطفال حرفاً أو حرفين أو ثلاثة، ويتبع ذلك تطبيقات عليها مع استعمالها بأشكال مختلفة إلى أن يتحقق من أن الأطفال تعلموا هذه الحروف بصورها المختلفة، ومن ثم ينتقل إلى حروف أخرى على أن يأتي على جميع حروف اللغة العربية.

أما بالنسبة لمشكلة الحركات، فالحركة في اللغة العربية ليست إلا حرفاً، لأنها تدل على صوت خاص غير الصوت المدلول عليه بالحرف الذي توضع عليه الحركة، فالفتحة والضمة والكسرة حروف صائتة، لذلك يجب أن تعامل كحروف وأن تعلم كالحروف، وهذا ينطبق أيضاً على التنوين فهي حروف مركبة – أَنْ – إِنْ – أُنْ. وأما حركة السكون فلا تدل على صوت.

وأما فيما يتعلق بمشكلة بعض الحروف التي تكون صائتة تارة وصامتة تارة أخرى كالواو والياء مثل (وعد، نور) – (ينال، ديك) ففي مثل هذه الحالة لا داعي لأن يقول المعلم للمتعلم بأن هذا الحرف (و) يلفظ أحياناً ولا يلفظ أحياناً أخرى، بل يعلمه بأنه حرف صائت (يلفظ) وبعد أن يتدرب عليه ويستعمله كثيراً يعلمه الحرف كصامت مع الإشارة والتنبيه إلى الشبه الحاصل بين الصوتين.

تعليم الأصوات والحروف:

هذه طريقة أخرى من طرق تعليم القراءة التي تندرج تحت مفهوم القراءة التركيبية، ويمكن إتباع الخطوات التالية لتحقيقها:

1- يشير المعلم إلى أشياء موجودة في غرفة الصف ويختار منها ما يراه سهلاً في التلفظ به مثل: لوح، دفتر، ممحاة، ثم يشرع بلفظ كل منها ببطء ويطلب من الأطفال أن يقلدوه في تلفظه ويلفت نظرهم إلى حركات الفم خلال هذا التلفظ، فكلمة (لوح) تخرج من الفم دفعة واحة، أما كلمة (دفتر) فتخرج من الفم على دفعتين، في حين تخرج كلمة (ممحاة) على ثلاث دفعات، ويستمر المعلم في تدريبهم وتمرينهم على استخدام كلمات مختلفة تشتمل على مقاطع ثم ينتقل إلى مطالبتهم بكلمة مؤلفة من مقطعين أو أكثر.

2- بعد الانتهاء من تمرين الأطفال على تحليل الكلمات إلى مقاطع، ينتقل المعلم إلى تمرينهم على تحليل المقاطع إلى أصوات وذلك باستخدام كلمات سهلة وبسيطة مركبة من مقطع أو اثنين.

3- إن أفضل طريقة لتعليم الطفل إظهار صوت من الأصوات هي أن يورد المعلم ذلك الصوت في كلمة بسيطة لفظاً ومعنى وموافقة، ثم يحلل الكلمة إلى الأصوات التي تؤلفها ويفضل الكلمة التي تبدأ بالصوت وتنتهي به مثل: سوس، دود، باب.

4- عندما يبدأ المعلم بتعليم الأطفال قراءة الكلمة فإنه يتوجب عليه أن يفرق بين جميع أصواتها، ويعلمهم حروفها دفعة واحدة: ولد، بنت، قلم، دفتر، وقد يواجه المعلم في بداية الأمر صعوبة تتطلب منه صبراً واهتماماً خاصاً وبعد ذلك تسهل تدريجياً (خاطر، 1986).

ثانياً- الطريقة التحليلية:

انتهينا من عرض الطريقة التركيبية بنوعيها: الأبجدية والصوتية، وهذه طريقة أخرى، تسير على عكس الطريقة التركيبية وتسمى الطريقة التحليلية وعمادها البدء بكلمات، والانتقال منها إلى الحروف، وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيراً من الأشياء وأسمائها، من قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته، ثم يعلم الكلمات صورة وصوتاً، ثم ينتقل تدريجياً – بإرشاد المعلم – إلى النظر في أجزائها؛ كي يمكنه معرفتها ثانية، ويقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها؛ ولهذا سميت "الطريقة التحليلية"؛ لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة، ثم يحللها إلى أجزائها، وهي الحروف، وتسمى – كذلك – الطريقة الكلية؛ لأنها تبدأ بتعليم الكل، وهو

الجملة، أو الكلمة، وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف، وأشهر ما يندرج تحت هذه الطريقة، طريقة "انظر وقل".

طريقة "انظر وقل":

عمادها النظر إلى الكلمات. ثم النطق بها. وهي نوعان:

طريقة الكلمة وطريقة الجملة.

طريقة الكلمة:

في هذه الطريقة ينظر الطفل إلى الكلمة التي ينطق بها المدرس، بعناية ووضوح، مع الإشارة إليها، ثم يحاكيها، ويكرر ذلك مرات عدة، ثم يرشده المدرس إلى تحليلها وتهجيتها؛ حتى تثبت صورتها في ذهنه، وبعد ذلك يعرض عليه كلمات مشابهة؛ لعقد الموازنة بينها.

وقد تقترن الكلمة بصورة الشيء، وفي هذه الحالة ينظر الطفل إلى الصورة والكلمة، ثم ينطق بها، وهذه العملية تتطلب أموراً منها:

1- وضوح الصورة.

2- تكرار الألفاظ تكراراً كافياً لتثبيت صورتها في الذهن، والقدرة على النطق بها بمجرد النظر إليها.

3- تكرار بعض الحروف في الكلمات؛ ليسهل – بعد ذلك – تحليل الكلمة إلى حروفها.

4- التدرج في الاستغناء عن الصور، حتى ينتقل الطفل من مرحلة الربط بين الكلمة والصورة، إلى مرحلة تمييز الكلمة، بمجرد النظر إليها، وتكون الخطوة التالية هي تمييز الحروف، أي ربط شكل الحرف بصوته الخاص، وهي الخطوة اللازمة لقراءة أية كلمة جديدة.

مزايا طريقة الكلمة:

1- أنها طريقة كلية إلى حد ما؛ لأن الكلمة في ذاتها كل، ولها مدلول.

2- أنها تمكن الطفل من كسب ثروة لغوية في أثناء تعلمه القراءة.

3- من الممكن استخدامها في تكوين جمل من الكلمات في وقت قصير.

4- بهذه الطريقة يتعلم الطفل الرمز واللفظ والمعنى معاً.

5- في هذه الطريقة تشويق للطفل، وتشجيع له على المضي في القراءة؛ لأن للكلمات التي ينطق بها معاني واضحة في ذهنه.

6- وهذه الطريقة تساعد الطفل على سرعة القراءة، لأن الوحدة فيها كلمة أو أكثر، وليست حرفاً واحداً، أو مقطعاً واحداً.

7- وهي تعود الطالب متابعة المعنى في أثناء القراءة.

8- وفي هذه الطريقة تخلص من أكثر عيوب الطريقة التركيبية.

ما يؤخذ على طريقة الكلمة

1- أنها لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة سوى ما يعرض عليه، فهي تجعل خبرته محصورة في كلمات محدودة، ويمكن إصلاح هذا المأخذ بتكرار الكلمات تكراراً كثيراً مع الاهتمام بتحليلها إلى عناصرها، مما يساعد على قراءة الكلمات الجديدة التي تدخل فيها الحروف السابقة.

2- أنها تتطلب في المعلم الذي يستعملها إعداداً خاصاً، فلكي تؤتى هذه الطريقة ثمارها المرجوة لا بد أن يكون المعلم عارفاً بالأسس التي تقوم عليها، والخطوات التي تتبعها في تعليم القراءة. وبالإضافة إلى المعرفة النظرية لا بد أن يتوافر له القدرة على استعمالها وعلى التصرف الذي يساعده على مواجهة الظروف المختلفة التي تنشأ في أثناء التعلم.

3- تتشابه كثير من الكلمات في رسمها ولكنها مختلفة في معانيها وقد يؤدي هذا إلى خطأ الأطفال في نطق بعض الكلمات فيختلف المعنى.

قد يؤخر بعض المدرسين مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف، فيضيع ركن هام من أركان القراءة.

طريقة الجملة:

هي تطور لطريقة الكلمة، ودفع لها خطوة إلى الأمام، وأساسها أن الجملة هي وحدة المعنى، وليست الكلمة، ولا الحرف.

وطريقتها: أن يعد المعلم جملاً قصيرة، مما يألفه الأطفال، أو طائفة من هذه الجمل، بينها ارتباط في المعنى، ويكتبها على السبورة، ثم ينطق بالجملة، ويرددها الأطفال أفراداً وجماعات مرات كافية، ثم يعرض جملة أخرى، تشترك مع الأولى في بعض الكلمات – وهكذا، ويرشدهم في كل جملة إلى تحليلها إلى كلمات إلى أجزاء الكلمات، ويحسن أن تقترن الجمل بصورة توضحها.

مزايا طريقة الجملة:

1- أنها تقوم على أساس نفسي سليم، وهو البدء بالوحدات المعنوية فهي تمد الطلبة بثروة فكرية ولغوية.

2- يتحدث فيها الطلبة بجمل تامة، فهي تساير طبيعة الاستعمال اللغوي.

3- يفهم الطلبة معنى الكلمة من دون تخمين؛ لأن الكلمات وردت في سياق الجملة.

4- أنها طريقة تشويق للطالب وتشجيع له على المضي في تعلم القراءة، كما أنها تعوده تفهم المعنى ومتابعته، لأنها لا تفصل بين عملية ترجمة الرموز إلى أصوات وعملية فهم المعنى، كما هي الحال في الطريقة التركيبية.

5- أنها تعود الطلبة السرعة والانطلاق في القراءة.

6- أنها تكسب الطلبة مهارة تعلم الإملاء حيث ترسخ في ذهنه صورة كتابة كل كلمة من كلمات الجملة التي تعلمها.

عيوب طريقة الجملة:

1- أنها لا تساعد الطالب على تمييز جمل جديدة غير ما يعرض عليه، فهي تحصر خبرته في دائرة محدودة من الجمل، ويمكن علاج هذا العيب بتكرار الجمل تكراراً كثيراً مع الاهتمام بتحليلها إلى عناصرها، مما يساعد على قراءة الجمل الجديدة التي تدخل فيها الكلمات والحروف السابقة.

2- أنها تتطلب في المعلم الذي يستخدمها إعداداً خاصاً، فلكي تؤتي هذه الطريقة ثمارها المرجوة لا بد أن يكون المعلم عارفاً بالأسس التي تقوم عليها، والخطوات التي تتبعها في تعليم القراءة، وبالإضافة إلى المعرفة النظرية فلا بد أن يتوافر له المعرفة العملية في القدرة على استعمالها مما يساعده على مواجهة كل ظرف طارئ في أثناء التعلم.

3- قد يسترسل المعلم في عرض الجمل وتدريب الطلبة على قراءتها وكتابتها، ويؤخر عملية تحليل الجمل إلى كلمات وحروف – وتحليل الكلمة إلى حروف وأصوات منوعة، وهذا تعطيل لعملية قراءة الكلمات الجديدة.

4- يواجه الطلبة المحدودو الذكاء والاستعداد صعوبة في أوائل مراحل التعلم في استيعاب الجملة دفعة واحدة.

5- تتطلب هذه الطريقة كثيراً من الوسائل المعينة، التي ربما لا تتهيأ للمعلم، أو المدرسة، وبهذا يقل أثرها، وتنعدم الثقة بها.

الطريقة المفضلة في تعليم القراءة للمبتدئين:

تبين لنا من خلال العرض السابق في تعليم القراءة أنّه ليس هناك طريقة بذاتها تحتكر كل المزايا، ولكن لكل طريقة محاسنها وعيوبها، إذن فالطريقة المفضلة التي ينبغي أن نشتقها من الطرق جميعها، أن يكون أساسها التجميع بين مزايا الطرق السابقة، وتتجنب عيوبها. نسميها الطريقة "المزدوجة" أو "الطريقة التركيبية التحليلية" أي التي تجمع بين التركيب والتحليل، (إبراهيم، 1968).

وهي الطريقة التوليفية التي من أهم عناصرها ما يأتي:-

1- أنها تقدم للطلبة وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعنى وبهذا ينتفع الطلبة بمزايا طريقة الكلمة.

2- أنها تقدم لهم جملاً سهلة تشترك فيها بعض الكلمات، وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة.

3- أنها معنية بتحليل الكلمات تحليلاً صوتياً للتعرف إلى أصوات الحروف، وربطها برموزها، وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.

4- أنها تعنى في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية، رسماً واسماً، وبهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجدية.

5- وبهذه العناصر الأساسية تخلصت الطريقة التوليفية من العيوب التي تشوب الطرق السابقة، وضعف نتائجها وآثارها.

ومما يزيد من صلاحية هذه الطريقة المزدوجة ويهيئ لها أسباب النجاح، كونها تبدأ بما هو مستخدم في حياة الطلبة ويعبرون بها عن حاجاتهم، حيث تسهل خطواتها باختيار كلمات قصيرة مما يأنسه الطلبة، وأن يستغل فيها الصور الملونة، والنماذج، والحروف الخشبية وغيرها من الوسائل استغلالاً سليماً، مما يضمن لهذه الطريقة عنصر التشويق والرغبة.

وتقوم هذه الطريقة، كما يراها عبد العليم إبراهيم – على أسس نفسية ولغوية سليمة أهمها:

1- إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها أجزاء؛ لأن معرفة الكل أسبق من معرفة الجزء.

2- وحدة المعنى الكلية هي الجملة، وأن الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى.

3- القراءة ليست إلا عملية التقاط بصري للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات ومعان، وليست قائمة على التخمين، أو استيحاء الذاكرة، ولذلك فمعرفة الحروف أساس هام في هذه العملية.

4- ثبت بالتجارب أن الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد، هو الوقت نفسه، الذي يستغرقه الالتقاط البصري للكلمة كاملة.

مراحل الطريقة المزدوجة:

تسير هذه الطريقة في أربع مراحل هي:

1- مرحلة التهيئة والإعداد.

2- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.

3- مرحلة التحليل والتجريد.

4- مرحلة التركيب.

وهذه المراحل الأربع مترابطة متعاونة، وهي كالأجهزة المختلفة في الجسم الواحد، لا يغني أحدها عن الآخر، بل يؤدي كل منها وظيفة ضرورية لحياة الجسم، وكل مرحلة من هذه المراحل تمهد للتي بعدها، وتتداخل فيها، ولن يصل المعلم إلى الغاية التي ينشدها من تنمية قدرة الطلبة على القراءة إلا إذا قام بتنفيذ هذه المراحل تنفيذاً كاملاً صحيحاً.

وفيما يأتي شرح لهذه المراحل، ورسم لطريقة السير فيها مع التوضيح بالأمثلة والنماذج، وذكر بعض الوسائل المعينة:

أولاً- مرحلة التهيئة والإعداد:

ويتجه العمل فيها – بوجه عام – إلى تعهد الطلبة، وتنمية استعدادهم لهذه المواقف الجديدة في حياتهم، وهي المواقف التعليمية التي سيمارسون فيها أعمالاً جديدة، في بيئة اجتماعية لم يألفوها، ومع وجوه جديدة، لم يسبق لهم عهد بها، وهذه التهيئة نوعان:

تهيئة عامة، وتهيئة للقراءة والكتابة.

التهيئة العامة:

الغرض منها عقد صلة بين المدرسة والبيت؛ حتى لا يُصدم الطالب بمواجهة هذا التغير الفجائي في حياته، وحتى يشعر بالأمن والاستقرار النفسي. ومن أغراض هذه المرحلة أيضاً تمكين المعلم من الكشف عن مستوى الطلبة العقلي، وقدرتهم اللغوية، والتعرف إلى صفاتهم وطبائعهم، وما بينهم من فروق طبيعية في الفهم والذكاء، والقدرة على التعبير أو التعثر فيه، والميل إلى الحركة والنشاط والمشاركة في الألعاب والاجتماعات، أو الخمول والانزواء، أو فروق اجتماعية وثقافية، تستوجبها أحوال أسرهم المالية؛ ليستطيع – في ضوء هذه الإلمامة – أن يرسم الطريقة الناجحة لتعليم هؤلاء الطلبة.

وتتكفل هذه المرحلة أيضاً بمعالجة مشكلة أخرى، تتكرر كل سنة في المدارس الابتدائية، في أوائل العام الدراسي، وتبدو هذه المشكلة في نفور الطلبة من المدرسة، وارتفاع أصواتهم بالصياح والبكاء، وتشبثهم بملابس آبائهم، أو أمهاتهم، وتهيبهم الدخول في هذا العالم البغيض المجهول.

وسائل التهيئة العامة:

1- أن يتعاون آباء الطلبة الجدّد مع المدرسة في الأيام الأولى من العام الدراسي، فيطوف الآباء مع أولادهم بفناء المدرسة وحجراتها، وما بها من ملاعب وحدائق وحظائر، ويطالعوا معهم الرسوم والصور ويشترك المدرسون معهم في هذه الجولات، ويحلوا محلهم بالتدريج في قيادة الطلبة.

فإذا ما أنس الطلبة إلى هذا العام الجديد عمل الآباء المدرسون على عقد صلات جماعية بين الطلبة ، بأن يدفعوهم على لون من الألعاب، أو يقيموا بينهم نوعاً من السباق، أو يسمعوهم من إذاعة المدرسة شيئاً من الفكاهات، أو الأغاني أو الأناشيد.

وبمثل هذا تتبدد مخاوف الطلبة ، ويستشعرون السكينة والاطمئنان، ويلذوِّن هذه التجربة الجديدة، ويطلبون المزيد.

2- أن يمنح الطلبة أكبر قسط من حرية الحركة واللعب والتنقل داخل المدرسة، وألا يؤخذوا منذ اليوم الأول بالدروس الجديدة داخل الفصول، والجلوس على المقاعد.

3- أن تتجنب المدرسة في معاملة هؤلاء الطلبة مظاهر الحزم والخشونة، بل تكون المعاملة الرقيقة اللينة هي السائدة.

4- توحيد زي الطلبة، فهذا التوحيد يقضي على كثير من مظاهر الفوارق الحسية بين الطلبة، ويقلل من آثارها في نفوسهم، ويؤلف بين قلوبهم، ويشعرهم بالأخوة والمساواة، وأنهم أبناء لأسرة واحدة، هي أسرة المدرسة.

5- دعوة الآباء إلى زيارة أطفالهم بالمدرسة، ومشاركتهم في حفلاتهم ورحلاتهم، ومظاهر نشاطهم.

التهيئة للقراءة والكتابة:

أغراض هذه التهيئة كثيرة، منها:

1- تعهد قدرات الطلبة على معرفة الأصوات ومحاكاتها، وإدراك الفوارق بينها.

2- إتقان الطلبة اللغة الشفوية، استماعاً وأداء، وتزويدهم بطائفة من الألفاظ والمعاني، وتدريبهم على التمييز بين الأضداد، مثل: قريب وبعيد، قصير وطويل، خفيف وثقيل، وعلى سماع القصص وفهمها، وحكايتها وتمثيلها، وإدراك ما ينتظمها من اتساق الفكرة، وترتيب الأجزاء.

3- تدريب الطلبة على معرفة الأشياء، وتسميتها من صورها أو نماذجها.

4- تعويدهم دقة الملاحظة، وإدراك العلاقات بين الأشياء، وما تتفق فيه، وما تختلف.

5- تدريب حواس الطلبة وأعضائهم التي يستخدمونها في القراءة والكتابة.

6- تمكين المعلم من معرفة ما يكثر دورانه على ألسنة الطلبة من الألفاظ، وما يعالجونه من الأفكار والمعاني؛ لينتفع بهذا في اختيار المفردات التي يعرضها عليهم.

ووسائل هذه التهيئة كثيرة ومنوعة، نعرض بعضها فيما يأتي، ونترك للمدرسين والمؤلفين أن يبتكروا لها وسائل أخرى.

التهيئة الصوتية:

1- يكلف المدرس بعض الطلبة أن يقلدوا أصوات بعض الحيوانات: كالقط، والكلب، والخروف والحمار، أو الطيور: كالدجاج والبط والغراب، أو أشياء أخرى: كصوت الجرس، والساعة، والطيارة، ونحو ذلك.

2- يسأل المدرس الطلبة: من يستطيع أن يقول كلمة مثل كبير، صغير؟ ويترك لهم فرصة للتفكير، وسيظفر بكلمات مثل: جميل، قريب، بعيد، رخيص، أو كلمة مثل: نام، خاف، فيأتي الطلبة بكلمات من هذا النوع، مثل: صام، دار، قال، راح، أو كلمة مثل: عود، نور، فيأتي الطلبة بكلمات، مثل: فول، سور سوف، طول.

3- يكلف المدرس الطلبة أن يأتوا بكلمات أولها مثل أول كلمة "سمك" فينطقوا بكلمات مشابهة، مثل ساعة، سمير، سعيد، سيد، سرير، أو أن يأتوا بكلمات آخرها مثل آخر كلمة "عدَّ" فينطقوا بكلمات مشابهة، مثل: شدّ، مدّ، هدّ ردّ وهكذا، ويلاحظ أن هذه الأمثلة السابقة تتجه إلى تعهد الناحية الصوتية من ناحية القوالب العامة لنطق الكلمات، ومن حيث اختيار حروف بذاتها، لتأدية الصوت المطلوب في السؤال، وكذلك تتجه إلى اختيار المفردات ذات المعاني، وللمدرس أن يزيد ما يشاء من وسائل هذه التهيئة الصوتية.

التهيئة اللغوية:

1- يتجول المدرس مع الطلبة بمعالم المدرسة، من حدائق وحظائر وملاعب، ويسألهم عمّا يشاهدونه أسئلة تستدعي أن يذكر الطلبة أسماء ما يرونه وصفاته، ومنافعه ... وهكذا.

2- يطلب المدرّس من بعض الطلبة أن يذكروا أسماء أصدقائهم وزملائهم وجيرانهم، وأسماء من يعملون من أرباب الشهرة في السياسة، أو الفنون، أو الرياضة.

3- يطلب إلى بعضهم أن يذكروا أربعة أعمال يقوم بها الفلاح، أو ثلاث أغان يسمعونها من الإذاعة، أو ثلاثة أشياء نَحملها في جيوبنا، أو أربعة أشياء لونها أحمر، أو أبيض، أو أخضر، أو ثلاثة حيوانات تنفع الفلاح ...

4- يسأل المدرّس الطلبة: أين نرى الأشياء الآتية: النجوم – المراكب – الأسد – الوّرد – السّبورة.

5- يلقي المدرّس على الطلبة بعض الألغاز السهلة، ويدفعهم إلى التفكير فيها، والتنافس في حلها، كأن يقول لهم مثلاً: فاكهة، شكلها مثل الكرة، من الخارج خضراء، ومن الداخل حمراء.

6- يلقي عليهم قصصاً شائقة، ويحدثهم في أشخاصها وحوادثها، وله أن يختبر فهمهم، ومدى تتبعهم للقصة ومنطقها، بأن يحاول مغالطتهم، بتغيير الوحدة الزمنية للقصة، أو الوحدة المكانية، أو نقض عنصر من الفكرة، أو زيادة عنصر، أو نحو ذلك مما يخل بالتسلسل والترتيب الطبيعي.

كما أن للمدرس أن يطلب من الطلبة أن يلقوا بعض القصص، ويتخذ ما يلقون محوراً لمناقشات ومحادثات عامة، وله – كذلك – أن يكلف بعض الطلبة القيام بتمثيل إحدى القصص التي سمعوها،

أو تمثيل بعض مواقف منها، فلهذه التهيئة اللغوية آثار محمودة، في تزويد الطلبة بمحصول لغوي، وثروة فكرية، وفي أخذهم بربط المعاني وإدراك ما بين الأشياء من علاقات موضوعية، أو زمانية، أو مكانية، ولا شك أن لهذه الحصيلة أثاراً بعيدة المدى في تنمية استعداد الطلبة للقراءة والكتابة، والدراسات اللغوية بوجه عام.

ثانياً: مرحلة التعريف بالكلمات والجمل:

هذه هي المرحلة الثانية من مراحل الطريقة المزدوجة، وهي تُعد أول محاولة لأخذ الطلبة برموز الحروف المكتوبة، والربط بينها وبين الأصوات والألفاظ المنطوقة، وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بطائفة من الأعمال المنوعة، نجمعها فيما يأتي:

1- عرض كلمات سهلة على الطلبة.

2- تدريبهم على النطق بها، محاكاة للمدرس أو منفردين.

3- إضافة كلمة جديدة أو أكثر في كل درس جديد.

4- تكوين جمل من الكلمات السابقة، مع التدريب على النطق بها.

5- استخدام البطاقات واللوحات ونحوها من الوسائل الحسية المعنية.

6- تدريب الطلبة تدريباً كافياً؛ لتثبيت ما عرفوه.

كما يأخذ الطلبة في هذه المرحلة بقراءة الكلمة أو الجملة ثم ينتقلون إلى الأصوات والحروف، يأخذون كذلك بكتابة الكلمة والجملة ثم ينتقلون إلى إتقان كتابة الأجزاء، والغرض من التدريب على الكتابة في هذه المرحلة، هو جعل الطفل قادراً على رسم ما يقرؤه، بصيغة تقريبية، وتغتفر له في ذلك ما يبدو في هذا الرسم من خطأ أو نقص، أو قبح، أو عدم انسجام بين الكلمات أو أجزائها، كما لا نقيده بالكتابة بالقلم؛ فإن استخدام القلم في الكتابة يشق عليه في هذه السن، بل نترك له الحرية في رسم الكلمات والجمل بالتخطيط في الرمل، أو استخدام الصلصال أو الخرز أو نحو ذلك.

ثالثاً: مرحلة التحليل والتجريد:

المقصود بالتحليل تجزئة الجملة إلى كلمات وتجزئة الكلمة إلى أصوات، والمقصود بالتجريد اقتطاع صوت الحرف المكرر في كلمات عدة والنطق به منفرداً. وتختار جمل التحليل، وكلمات التحليل والتجريد مما سبق أن عُرض على الطلبة، وعرفوه، وثبت في أذهانهم، وتعدُ مرحلة التجريد أهم خطوات هذه الطريقة، في تعليم القراءة للمبتدئين؛ فعليها تتوقف قدرة الطالب على مواجهة الكلمات الجديدة وقراءتها فتعمل مرحلة التعريف بالكلمات والجمل إلى تثبيت الكلمة أو الجملة تثبيتاً تاماً في أذهان الطلبة عن طريق التكرار؛ حتى يستطيع الطالب أن يقرأها في سهولة وسرعة حين يقع نظره عليها، دون مساعدة من المعلم، أو استرشاد بصورة أو رسم، والطالب في هذه القراءة يلتقط ببصره الكلمة أو الجملة التقاطاً كلياً، كأنه يتناول قطعة واحدة، أو شيئاً واحداً متماسكاً، أما مرحلة التحليل والتجريد فهي ترمي إلى أن يدرك الطلبة أن كل كلمة أو جملة تتكون من أجزاء كثيرة، وأن الأجزاء تختلف نطقاً ورسماً. وذلك بتجزئة الكلمة أو الجملة إلى عناصرها.

خطوات هذه المرحلة:

1- تحليل الجملة إلى كلمات.

2- تجريد أصوات الحروف.

3- تحليل الكلمة إلى أصوات.

الكتابة في مرحلة التعريف تشق على كثير من الطلبة ، ولكنهم في مرحلة التحليل يقدرون على استخدام أقلام الرصاص والبطاقات، وتحليل الكلمة إلى أجزائها سيدفع الطلبة إلى الاهتمام بكل جزء ورسمه رسماً صحيحاً، والواقع أن التحليل والكتابة يساعد كل منهما الآخر.

رابعاً: مرحلة التركيب:

هذه المرحلة آخر مراحل الطريقة المزدوجة، وهي ترتبط بمرحلة التحليل، وتسير معها، والغرض منها تدريب الطلبة على استخدام ما عرفوه من كلمات وأصوات وحروف في بناء جمل، وهذا البناء نوعان: بناء جملة، وبناء كلمة.

بناء الجملة:

ويأتي عقب تحليل الجملة إلى كلمات، وذلك بإعادة تكوين الجملة من كلماتها، أو بتأليف جملة جديدة من كلمات سابقة، وردت في جمل عدة.

بناء الكلمة:

ويأتي عقب تجريد مجموعة من أصوات الحروف، فيعمد المدرس مع طلبته إلى بعض الحروف المجردة، ويكوّن منها إحدى الكلمات السابقة، أو كلمات جديدة، لها مدلولها في أذهان الطلبة.

ويمارس الطالب الكتابة في هذه المرحلة، بعد سلسلة من محاولاته السابقة، ويتوقع منه في هذه المرحلة القدرة على ضبط يده، وتحسين كتابته، وتجنب الأخطاء الصارخة، ونراه قد كسب كثيراً من مهارات الكتابة، فيعنى بالنقط، واستقامة السطور ووضوح الأجزاء الدقيقة.

وقد فهم من العرض السابق أن تدريب الطالب على الكتابة، ليس عملاً مستقلاً، وإنما هو مرتبط بدروس القراءة ومتصل بها تمام الاتصال، فتعليم القراءة في هذا الصف يسير جنباً إلى جنب مع تعليم الكتابة، والتقدم في واحدة منهما يساعد على التقدم في الأخرى (البجة، 2000).

سادسا - نموذج تطبيقي لدرس القراءة في الصف الأول الأساسي

خطوات السّير في درس القراءة في الصف الأول الأساسي وفق الطريقة التوليفية أو التجمعية.

أولاً: التهيئة والمحادثة:

- تهيئة الطلبة من خلال طرح أسئلة متنوعة ذات علاقة بموضوع الدرس.

- عرض لوحة المحادثة الخاصة بالدرس بحيث يشاهدها الطلبة جميعهم.

- إدارة حوار ونقاش حول لوحة المحادثة الرئيسة عن طريق طرح أسئلة متنوعة تتضمن معارف وحقائق عن مضمون اللّوحة، على أن تكون إجابات الطلبة تتصل بجمل درس القراءة التالي، ولذا لا بدّ من توجيه إجاباتهم إذا انحرفوا عن تشكيل تلك الجمل، ثم يؤكدها بتكرار الأسئلة التي نحددها مع التعزيز والتصويب.

- مناقشة الطلبة في المفاهيم والمصطلحات الجديدة التي ظهرت من خلال المناقشة.

ثانياً: القراءة:

- تهيئة الطلبة للدرس من خلال ربط الدرس بالمحادثة بطرح أسئلة متنوعة من مثل: عنوان الدّرس.

- عرض عنوان الدّرس وقراءته على نحو فردي وزمري.

- عرض بطاقة الصورة الأولى، ومناقشة محتواها عن طريق الأسئلة مع مراعاة أن يكون جواب كل سؤال بلغة سليمة، من ثم إقرانها ببطاقة الجملة، وقراءتها على نحو فردي وزمري، ومناقشتها بطرح أسئلة من مثل: كم عدد كلماتها؟

- تكرار ما سبق مع باقي الصور والجمل.

- قراءة الجمل مجتمعة بالصور ومن دون صور مع تغيير ترتيبها باستمرار.

- قراءة الجمل من الكتاب، مع متابعة قراءة الطلبة بالتعزيز والتصويب.

- إجراء التدريبات المتعلقة بالقراءة من مثل:

(الوصل بين الصورة والجملة) على المجموعات، وتكليف الطلبة المزاوجة بينها.

(الوصل بين الجمل المتماثلة) وقراءتها.

(تميز الكلمات المخالفة) كلمة كلمة ولفظها، وتكليف الطلبة بوضع دائرة حول الكلمة المخالفة.

(تمييز الكلمة المماثلة من خلال الجملة) وقراءتها وتكليف الطلبة بوضع دائرة حول الكلمات المماثلة بكلمات العمود الأول.

ثالثاً: التحليل والتجريد

أ- ويقصد بالتحليل تحليل الجمل على كلمات وذلك عن طريق:

- عرض الجمل وقراءتها وتكليف الطلبة بتحليلها إلى كلمات بوضع خطوط طويلة بينها.

ب- التجريد: تجريد الحروف وذلك عن طريق:

- عرض جملة التجريد وقراءتها، ثم يقرأ الطلبة من بعده مرات عدة للتأكد من سلامة النطق مع مراعاة أن يجرد الحرف بحالاته المختلفة متصلاً ومنفصلاً.

وينبغي هنا أن نشير إلى خطأ يقع فيه بعض المربين إذ يعمدون مباشرة إلى تحليل الكلمات إلى حروف ناسين أن التحليل مرحلة من مراحل النمو في تعليمه القراءة. وأن هذه المرحلة لا يبلغها المتعلم إلا بعد أن يتكون لديه رصيد من الكلمات يسمح له بإدراك العلاقات بين الحروف في الكلمات المختلفة.

رابعاً: التركيب:

ويقصد بها تكوين كلمات وجمل جديدة ويتم على النحو الآتي:

- الطلب إلى الطلبة أن يعيدوا تركيب كلمات جديدة من حروف سبق لهم تجريدها ثم تركيب هذه الكلمات في جمل سبق لهم تحليلها.

أسلوب تدريب القراءة في الصفين الثاني والثالث الأساسين:

يسير المعلم في تدريس القراءة في هذه المرحلة على وفق الخطوات الآتية:

أولاً: التهيئة والتمهيد

تتم هذه الخطوة عن طريق طرح أسئلة عامة تتعلق بموضوع الدرس، أو يسرد قصة تشمل محتوى الدرس ومعزاه، أو مناقشة الطلبة فيما شاهدوه من أحداث في أثناء مجيئهم إلى المدرسة، ولعل من الأنسب أن يناقش المعلم طلبته في مضمون الصورة التي في العادة ترافق الدرس، وتكون في بدايته.

ثانياً: مرحلة التركيز على آلية القراءة

تسير هذه المرحلة على وفق الخطوات الآتية:

1- يفضل أن يعرض المعلم النص أمام الطلبة مكتوباً بخط النسخ على لوحة من الورق المقوى، بخط واضح، ثم يقوم المعلم بقراءة النص قراءة أولى، بتأنٍ، مستخدماً المؤشر لافتاً أنظار الطلبة

إلى النص، متأكداً أن كتبهم مغلقة، أو قراءة النص مسجلاً مع متابعة استماع الطلبة، ودرجة انتباههم.

2- يقرأ المعلم النص فقرة فقرة، ثم يطلب من عدد من الطلبة قراءة هذه الفقرات فقرة فقرة. مراعين قواعد القراءة السليمة.

3- الاستماع إلى قراءة الطلبة وتصويبها.

4- يُحضر المعلم بطاقات تتضمن صعوبات قرائية متوقعة، ويعرضها أمام الطلبة، ويقوم بقراءتها، ويتبع ذلك قراءة بعض الطلبة.

5- يطلب إلى الطلبة فتح كتبهم على الدرس. ثم يقرأ الدرس قراءة نموذجية.

6- يكلف المعلم الطلبة بإعادة قراءة الدرس مبتدئاً بالأقوياء منهم ثم الطلبة الأقل قدرة، مراعياً إشراك أكبر عدد من الطلبة.

7- تحليل الدّرس والتوصل بالحوار والمناقشة إلى الأفكار الرئيسة، وإبراز القيم الإيجابية في الدّرس.

8- يقوم المعلم بتوجيه أسئلة مباشرة، ويصحح الإجابات عند الضرورة، طالباً منهم قراءة الجزء الذي يتضمن الإجابة، على أن توجل الأسئلة الاستنتاجية إلى نهاية تدريس النص.

ثالثاً: مرحلة الفهم (القراءة التفسيرية)

1- توجيه مجموعة من الأسئلة في أثناء القراءة الثانية، أو الثالثة تتناول بعض الأفكار التي لا تشملها الأسئلة المثبتة آخر النص.

2- بعد قراءة النص مرة أخرى، يوجه المعلم أسئلة تكون إجاباتها نمط محدوداً، أو كلمة معينة، بقصد التعرف إلى معناها، ثم يطلب المعلم من طلبته توظيفها.

3- يوجه المعلم في نهاية التدريب على القراءة مجموعة من الأسئلة الاستنتاجية تتضمن إجاباتها مجموعة من القيم، والاتجاهات المرغوب فيها. وإصدار الحكم عليها.

4- يقوم الطلبة بتمثيل الدرس، أو جزء منه، قرائياً إذا كان النص قابلاً لذلك.

رابعاً: التدريبات

بعد أن يكون الطلبة قد دربوا من خلال النّص على مهارة القراءة الكلية يأتي دور التدريب على التدريبات، لتعزيز هذه المهارات عن طريق التكرار. وللتدريب على المهارات الجزئية، ومن هذه التدريبات كما وردت في الكتاب المقرر – ما يأتي:

- تدريب تحليل الكلمات.

- تدريب صلّ الكلمة بضدها.

- تدريب ملء الفراغ بالكلمة المناسبة.

- تدريب اختيار المعنى المناسب لكل كلمة.

- تدريب ألفظ الكلمات.

- تدريب الأساليب اللغوية.

- تدريب الألعاب التربوية.

ملحوظة:

1- في نهاية الصف الثالث الأساسي بمقدور المعلم أن يجعل القراءة الصامتة بعد عملية التهيئة والتمهيد ويليها طرح عدة من الأسئلة العامة.

2- الغرض من كتابة النص على كرتون مقوى قبل قراءته من الكتاب هو إتاحة الفرصة للطلبة لمشاهدة أكثر من نوع من الخطوط ومع هذا فبإمكان المعلم أن يستغني عن هذه الخطوة.

سابعا- ضعف الطلاب في القراءة

يمكن تعريف الضعف القرائي بالقصور في تحقيق أهداف القراءة، مع فهم للمقروء وإدراك المعاني والأفكار أو البطء في النطق أو الضبط الخطأ للألفاظ، يستطيع المتخصص الذي يود أن يعرف مستويات الطلبة القرائية في المرحلة الأساسية الدنيا أن يلمس ضعفاً عاماً في المهارات الأساسية في اللغة العربية: في القراءة والكتابة والتحدث، وعلى المدرس أن يتعرف إلى هذه الأخطاء، ليستطيع القيام بتشخيصها، ثم علاجها بالشكل الذي يتلاءم مع كل ضعف.

مظاهر الضعف في مجال القراءة:

- عدم قدرة بعض الطلبة على قراءة مادة منتزعة من الكتب التي قرأها في هذه المرحلة، عندما تقدم بصورة مختلفة عن الصورة التي وردت فيها في كتابهم المدرسي.
- عجز الطلبة عن أداء المعنى، فقد يكون ذلك راجعاً إلى عدم معرفة الطالب، من أين تبدأ الجملة وأين تنتهي.
- الصعوبة في قراءة مادة لم ترد في كتبهم المدرسية، ولو أن جميع المفردات مرّت بهم.
- الصعوبة في فهم المادة الجديدة المقروءة.
- الصعوبة في ترجمة المادة المقروءة بلغة الطلبة الخاصة.

أسباب الضعف القرائي:

هنالك عوامل ثلاثة تؤدي إلى ظهور هذا الضعف، وهي: المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، تشترك هذه المتغيرات الثلاثة في تسبيب الضعف بوتيرات مختلفة. ولكنها تتآزر في النهاية وتترك بصماتها على بعض المتعلمين والمتمثلة في الإحباط والعجز اللذين قد يستسلمون لهما في النهاية (زكريا، 1995).

أولاً: أسباب تعود إلى المعلم:

أشكال الممارسات الخاطئة للمعلمين وأثرها في إيجاد الضعف:

أ- عدم اهتمامه بتدريب الطلبة ابتداءً من الصف الأول على تجريد الحروف.

ب- عدم اهتمامه بتدريب الطلبة ابتداءً من الصف الأول على التحليل والتركيب.

ج- عدم اهتمامه وعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية وصعوبتها ومن ثم لا يعرف كيف يكون العلاج.

د- عدم تنويعه للأنشطة والطرائق في أثناء القراءة بحيث يعتمد على أسلوب نمطي متكرر متمثل في أقرأ، فسّر.

هـ- عدم اهتمام المعلم بتزويد طلبته بالمادة القرائية الإضافية، والتي من شأنها أن تثري المنهج، وتزيد من حصيلة الطلبة اللغوية، وتحببهم بالقراءة.

و- عدم اهتمام المعلم بمعرفة مستوى الطلبة اللغوي في بداية السنة الدراسية، وقياس قدراتهم القرائية.

ثانياً: أسباب تعود إلى الطالب فيسبب له الضعف:

1- الحالة الصحية: إن صحة الطالب تساعد على ارتفاع مستوى الحيوية والفاعلية في النشاط التعليمي والقرائي، فالتأخر في النطق أو ضعف البصر أو ضعف السمع يؤدي إلى بطء الطالب في القراءة، وبهذا تتضاءل حصيلته اللغوية وتقل إجادته للأداء القرائي.

2- القدرة العقلية (الاستعداد العقلي): متمثلة في نسبة الذكاء العام والقدرة على تذكر صور الكلمات أو على إدراك العلاقات أو تتبع سلسلة الأفكار، وبالتالي قد يكون الطالب بطيء التعلم.

3- الحالة الاجتماعية والاقتصادية: إن الظروف البيئية المحيطة بالطالب كفقدان أحد الأبوين، أو السكن غير المناسب، أو الحالة المادية المتردية أو الأمية لدى الأب والأم تؤثر كثيراً في اهتمام الطلبة بالقراءة، وقد تحملهم على كثرة الغياب من المدرسة، واهتزاز قناعة الطالب بجدوى القراءة والعلم كله نظراً للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، هذا وقد يكون سوء الحالة الاجتماعية والاقتصادية حافزاً لبعض الطلبة لتحدي مثل هذه الظروف والتغلب عليها.

ثالثاً: أسباب تعود إلى الكتاب، وأهم هذه الأسباب:

1- قد توضع بعض الكتب وتقرر دون أن تجرب على عينات من الطلبة وبخاصة في الصفوف الابتدائية الدنيا، وقد يضع هذه الكتب مؤلفون بعيدون عن معايشة الطلبة في هذه المرحلة الدراسية، فلا يرون ما يراه من يتعامل مع الطلبة، ويعرف قدراتهم وحاجاتهم على صعيد الواقع لا على صعيد الافتراض.

2- إن الكتب التي توضع للقراءة تثبت عند حد لا تتجاوزه في موادها، مع العلم أن هذه الكتب يجب أن تطور وتعدل باستمرار وفق ملاحظات المعلمين الذين يتعاملون معها.

3- خلو بعض الكتب من الموضوعات التي يميل إليها الطالب والتي تثير فيه الرغبة والشوق للقراءة، وقد نجد في بعض كتب القراءة موضوعات لا تقع في دائرة اهتمام الطالب أو هي غريبة كل الغرابة عليه.

4- وقد يجد من يدرس بعض الموضوعات في كتب القراءة أن هذه الموضوعات فوق طاقة الطالب العقلية، وأنها لا تتناسب وقدراته العقلية.

علاج الضعف القرائي:

1- الاهتمام بتدريب الطلبة على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها منذ الصف الأول الابتدائي.

2- الوقوف على أخطاء الطلبة، والطلب إلى الطالب أن يصحح خطأه وإن لم يستطع يطلب إلى زميله ذلك. وألا يعتمد دوماً على كونه المصحح الوحيد.

3- تنويع الطرائق في أثناء القراءة.

4- الاهتمام بإثراء المنهج بما بعده من مواد قرائية إضافية، أو ما يرشد الطلبة إليه من كتب ومجلات.

5- إجراء فحوص تشخيصية في بداية المرحلة الدراسية للطلبة، ورسم خطة علاجية للضعف.

6- مراقبة حالة الطفل الصحية، والاتصال بأولياء الأمور عند ملاحظة ما يشير إلى وجود ضعف في البصر أو السمع، مع وضعه في المقاعد الأمامية في الصف.

7- الاهتمام بتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم، ومدى تقدمهم في القراءة أو مدى تأخرهم.

8- التأليف وفق شروط تراعي ميول ورغبات الطلبة وتراعي قدراتهم العقلية.

9- أن تجرب موضوعات الكتب على فئة من الطلبة ويؤخذ برأي المعلمين وتعدل وتطور بناء على ذلك قبل استعمالها وبعده.

10- أن تتنوع موضوعاتها، بحيث يجد فيها كل طالب ما يروق له.

11- أن تتدرج في مفرداتها وتراكيبها وموضوعاتها وفق قدرات الطلبة العقلية واللغوية (السيد، 1998).

ملاحظات حول تدريس القراءة

ثمة ملاحظات استمدت من واقع التربية العملية في المدارس، ينبغي للمدرس أن يسترشد بها، ويعمل على تلافي السلبيات التي ترتكب في هذا المجال، ويمكن تلخيص هذه الملاحظات فيما يأتي:

1- وجوب وضوح الأهداف في الأذهان: ذلك لأن وضوح الهدف يؤدي إلى وضوح الأسلوب والطريقة في الأعم الأغلب، ويقود إلى تحقيق الغاية.

أما التشويش والتعتيم في الهدف فيؤديان إلى الفوضى والبلبلة وعدم تحقيق الفائدة المرجوة. فعلى المدرس أن يسأل نفسه قبل دخوله إلى الصف: ما الهدف الذي أريد أن يتحقق من هذا الدرس؟ وما الغاية التي أرمي إليها من خلاله؟ ولا شك في أن تحضير المدرس لدرسه تحضيراً جاداً يسهل له ويضمن له نجاحه.

وعلى المدرس أن يواكب التطورات الجديدة في مختلف الميادين المتعلقة بمادته حتى يغني دروسه دائماً، وألا يعمد إلى تكرار نفسه في الدروس كافة. ولقد سئل أحد المربين الذين مضى على قيامهم بالتدريس مدة طويلة تزيد على خمسة وعشرين عاماً: لم تحضر دروسك يومياً ولديك هذه الخبرة الغنية والعميقة في ميدان التدريس؟

فأجاب: "كي لا يشرب طلبتي من مياه آسنة بل من ماء متجدد دوماً".

2- وجوب الاستعانة بوسائل الإيضاح في دروس القراءة من صور ومسجلات وأفلام وبطاقات لأهميتها الكبرى في تقريب المفاهيم إلى الأذهان، ومساعدة المدرس في إنجاح دروسه إذ إن وسيلة الإيضاح تثري الدرس وتبعث الحيوية والنشاط في أجوائه كما سبق أن أشرنا إلى ذلك من قبل.

3- ضرورة توزيع الوقت على خطوات الدرس بحيث لا يطغى جانب على آخر، فلقد لوحظ أن بعض المدرسين يسهبون في التمهيد على حساب العرض والتقويم، وأن قسماً آخر ينتهي به الوقت في العرض من غير أن يلجأ إلى التقويم، مما لا يحقق الفائدة المرجوة من الدرس.

4- يمكن للمدرس أن يعمد على تجزئة الخبرة، والعمل على قياس الجزء الذي أعطي، لأنه قد يترتب على فهم الجزء التالي له فهم الجزء الأول، ولذلك كان لا بد من الوقوف عند القدر الذي أعطي ومعرفة مدى فهم الطلبة له.

5- ضرورة القدوة الحسنة: على المدرس أن يوجه أسئلته بالفصحى دائماً ولا يتكلم إلا بها، وأن يعود طلبته على أن يتقيدوا به، كما أن من مهامه في الصف أن يراقب بفطنة وذكاء إجابات طلبته وأن يعقب عليها، وغالباً ما تكون إجابات الطلبة بالعامية فعلية أن يسبغ عليها ثوب الفصحى، بحيث يصقل الإجابات ويشذبها وصولاً إلى الأفضل.

6- مراعاة الفروق الفردية: على المدرس أن يراعي الفروق الفردية بين طلبته، وأن يعنى بالمتخلفين منهم آخذاً بأيديهم إلى مستويات أفضل على أن لا يهمل المتفوقين، بل أن يقدم لهم المادة الملائمة والأسئلة التي تلبي قدراتهم واستعداداتهم واهتماماتهم، لأن في إهمالهم والانصراف الكلي إلى المتخلفين ضرباً كبيراً، إذ يؤدي ذلك إلى مللهم وسأمهم وكراهيتهم جو المدرسة.

7- مراعاة جانبي مهارات القراءة: يغيب عن بال المدرس أحياناً أن مهارات القراءة جسمية وعقلية معاً، فإذا هو يتوقف عند المهارات الفسيولوجية ويهمل العقلية، فيقرأ الناشئة الدرس مراراً وتكراراً من دون الوقوف عند المغزى أو الهدف أو المعاني، الأمر الذي يؤدي إلى الملل نتيجة التكرار الآلي من غير هدف.

لذا كان لا بد من العناية بالجانبين معاً، وأن ينمي المدرس عند طلبته القدرة على استنباط المعاني واستنتاج المغزى والغايات التي يرمي إليها المؤلفون بغية تكوين الاتجاهات وغرس المفاهيم، من غير إغفال للنواحي الجمالية.

8- ضرورة تلوين القراءة بحسب المواقف: على المدرس في أثناء قراءته الجهرية أن يعني بتلوين القراءة بحسب المواقف، إذ من الملاحظ أن بعض المدرسين لا يلونون قراءاتهم الأمر الذي لا يحقق الفائدة المرجوة من القراءة الجهرية فإذا كان هناك استفهام ينبغي أن يعطى الكلام أسلوب الاستفهام، وإذا كان ثمة تعجب أعطي معنى التعجب، وإذا كان المقام يستوجب الرحمة والعطف أدي بلهجة مناسبة، وكذا الأمر بالنسبة إلى الأباء والفخر والاعتزاز، كما أن لهجة الكلام تختلف بحسب الشخصيات فصوت الشيخ العجوز يختلف عن الشاب، وعن الصغير، وصوت المرأة يختلف عن صوت الرجل ... الخ.

ومن الضروري أيضاً مراعاة الأسس التي تخدم القراءة الجهرية متمثلة في وجود النموذج الجيد للقراءة وفهم معنى المادة المقروءة، وتشجيع الإلقاء الجهري من المدرس والطلبة. والتدريب على تمثيل المعنى وإدراك أن الأداء الصحيح لا يكتسب في يسر لتنوع العوائق التي تحول دون تحقيقه،

وتحكم القارئ في جسمه، وتوفير المواصفات الصحيحة للمطبوعات القرائية، والتمييز بين قراءة الشعر والنثر. وتنويع مادة القراءة.

9- ضرورة العناية بمهارات القراءة الصامتة: ففي التدريب على القراءة الصامتة ينبغي أن تتوافر سمات هذه القراءة من حيث إطباق الشفتين والقراءة بالعين فقط مع السرعة وفهم المقروء. إذ من الملاحظ أن بعض المدرسين يكلفون طلبتهم القراءة الصامتة، وإذا هي أقرب إلى القراءة الجهرية من غير أن ينبهوهم إلى أن تلك القراءة هي قراءة صامتة.

10- ضرورة العناية بقراءة الاستماع: نادراً ما يلجأ المدرسون إلى قراءة الاستماع: مع أن هذا اللون من القراءة مهم جداً في اكتساب المعرفة في مستقبل حياة الإنسان، فعلى المدرس أن يدرب عليه في دروس القراءة، وألا تكون الدروس مقتصرة على قراءة النصوص أمام أعين الطلبة، وعلى أن تعقب قراءة الاستماع مناقشة لبيان مدى فهم الطلبة لما استمعوا إليه.

11- ضرورة العناية بالقراءة الحرة: على المدرس أن يصطحب طلبته إلى مكتبة المدرسة أو أن يشكل لهم في الصف نواة مكتبة وأن يضع بين أيديهم الكتب المتنوعة في موضوعاتها والملائمة لمستوياتهم، وأن يخصص جوائز ومكافآت لمن يعمدون إلى قراءة الكتب الخارجية وتلخيصها في الصف بعد ذلك، على أن تكون المادة الملخصة مدار مناقشة تعميماً للفائدة، وحفزاً للطلبة على القراءة وتحبيباً بها. وبقدر ما يتمكن المدرس من غرس الشغف بالقراءة في نفوس ناشئته يُعد ناجحاً.

12- ضرورة الربط بين القراءة والتعبير: من الواضح أن القراءة معين لا ينضب يمد التعبير بالمفردات والتراكيب والفكر والمعاني، ومن هنا كان لا بد للمدرس أن يوثق الرباط بين الجانبين.

ففي شرح المفردات ينبغي التأكد من فهم الطلبة للمعنى عن طريق تكليفهم وضع المفردات في جمل، إذ ليست الجمل التي يشتمل عليها النص إلا نقطة ارتكاز فقط، فينبغي توسيع آفاق الطلبة ومطالبتهم الإتيان بجمل من خارج الكتاب تثبيتاً للمعنى في الأذهان، وتنمية للثروة اللفظية وتوسيعها لها، كما ينبغي أن ينبه الأذهان إلى كيفية استخدام الصور والتراكيب الجميلة في مواضع أخرى وفي مواقف التعبير الحياتية.

13- ضرورة شمول التقويم مختلف جوانب النص المقروء: إذ من الملاحظ أن بعض المدرسين يقيسون جانباً من جانب النص متمثلاً في المعاني ويهملون الجانب الجمالي، أو الاتجاهات والقيم، لذا كان لا بد من أن يكون التقويم شاملاً لمعاني المفردات والفكر الفرعية والأساسية والقيم والاتجاهات والصور والأخيلة بالإضافة إلى المهارات الميكانيكية (شحاته، 2000).

نموذج درس تطبيقي

لمبحث اللغة العربية

للصف الأول الأساسي

الدرس: مدينة عمّان المهارة: القراءة وتدريباتها

النتاجات الخاصة:

- يقرأ جمل درس (مدينة عمّان) قراءة جهرية صحيحة.

- يميز الجملة الدالة على الصورة.

- يميز الجمل المتماثلة من خلال جمل معطاة.

- يميز الكلمة المخالفة أو المماثلة من بين كلمات معطاة.

- يحلل الجملة ويميز ترتيب كلماتها.

المفاهيم والمصطلحات الأساسية والجديدة

نشور ، رضيع

استراتيجيات التدريس وإدارة الصف

التدريس المباشر، الأنشطة، الأسئلة والأجوبة، العمل في الكتاب المدرسي، البطاقات الخاطفة، العمل الجماعي، التفكير الناقد.

التهيئة: بالرجوع إلى درس المحادثة

– عرض بطاقة عنوان الدرس (مدينة عمّان) وربطه بدرس المحادثة، ثم قراءته.

– عرض صورة الجملة (قال رَبيعٌ: عَمّانُ مَدينَةٌ جَميلَةٌ) بحيث يراها الطلبة جميعهم.

– طرح الأسئلة الآتية حول الصورة بصوت مسموع:

ما الأشياء التي تشاهدها في الصورة؟

ما الألوان التي تشاهدها في الصورة؟

التوصل إلى إجابة مرتبطة بجملة الدرس نفسها.

– عرض بطاقة الجملة (قال ربيعٌ: عمّانُ مدينةٌ جميلةٌ) على لوحة الجيوب.

– قراءة المعلم الجملة الدالة على الصورة قراءة نموذجية، ثم قراءة الطلبة قراءة محاكاة.

– طرح سؤال يثير التفكير: إلى أي اتجاه يحرك الطفل يده؟

– قراءة الطلبة الجمل بدلالة الصورة بشكل زمري أو فردي، قراءة الجمل من دون صورة مع الحرص على تغير ترتيب الجمل باستمرار.

– تقسيم الطلبة إلى مجموعات:

توزيع بطاقات الصور وجمل الدرّس على المجموعتين الأولى والثانية بحيث يتم التوصيل ما بين الصورة والجملة المناسبة.

وكذلك التوصيل ما بين الجُملتين المُتماثلتين.

المجموعة الثالثة والمجموعة الرابعة لتميز الكلمات المخالفة أو المتماثلة للكلمات: قُصور، رَبيع، العامرةُ، عمانُ، ربيعٌ.

المجموعة الثالثة: للتعرف إلى الكلمات المخالفة:

قُصور، نسور، قُصور، قُصور

رَبيع، رَبيع، رَضيع، رَبيع

المجموعة الرابعة: للتعرف إلى الكلمات المتماثلة:

العامِرَةٌ فيها القُصورُ العامرَةُ

عَمّانُ عَمّانُ مدينةٌ جميلةٌ

رَبيعٌ قال رَبيعٌ

المجموعة الخامسة (تحليل الجملة) يقوم المعلم أو أحد الطلبة بقراءة جملة (شَوارعُ عَمّانَ نظيفةٌ) كلمة كلمة، ويحصر الطلبة الكلمتين الأولى والثالثة.

المجموعة السادسة: يكتب المعلم التركيب اللغوي على السبورة (عَمّانُ مدينةٌ جميلةٌ) ثم يقوم في كل مرة بإخفاء جزء منه، ويطلب إلى الطلبة تكملة الناقص شفوياً إلى أن يتمكنوا من محاكاة التركيب كاملاً.

يقوم المعلم بتوضيح معنى المفردتين:

نسور: نوع من الطّيور.

رضيع: صغير.

ينفذ الطلبة التدريبات في كتبهم مع التغذية الراجعة.

(دليل المعلم، وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2005)

الدّرس: مدينة عَمّان/ تجريد حرف العين والكتابة

النتاجات الخاصة:

- ينطق صوت العين نطقاً سليماً.
- يميز أشكال حرف العين.
- يميز حرف العين الممدود من المتحرك.
- يميز حرف العين من غير من الحروف ضمن كلمات.
- يرسم حرف العين بأشكاله.
- يحافظ على نظافة دفتره.
- يعطي كلمات يقع فيها حرف العين في مواقعه الثلاث.

استراتيجيات التدريس وإدارة الصف.

استراتيجية التدريس المباشر، العمل الجمعي.

تذكير الطلبة بجمل الدّرس السابقة، والوقوف عند جملة "قالَ رَبيعٌ: شَوارِعُ عَمّانَ وَاسِعةٌ"، كتابة الجملة على اللّوح المسطر وبجانبها بطاقة

قال رَبيعٌ: شوارع عمان واسعة".

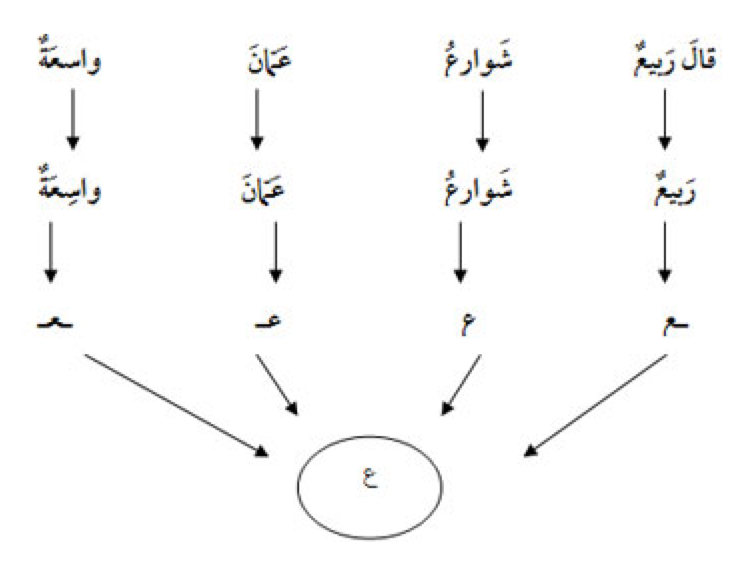
إبراز الكلمات (ربيع، شوارع، عمان، واسعة) من الجملة في الخطوة الأولى.

وطرح السؤال: كم عدد الحروف التي تتكون منها كل كلمة؟

- تجريد حرف العين من الكلمات في الخطوة الثانية.

- لفظ الحرف بالصوت الذي ورد في الكلمة، متحرك بالضم في كلمتي ربيع، شوارع، ومتحرك بالفتح في كلمتي عمان، واسعة.

تجريدُ حرف العين:



توزيع الطلبة في مجموعات المجموعة الأولى:

تكليفهم بقراءة الكلمات، ثم رسم دائرة حول حرف العين.

(يرجع، بارع، العشب، شراع، يجمع، علبة).

المجموعة الثانية: تكليفهم تركيب كلمات تحتوي حرف العين مع أحرف سبق تعلمها مثل: ز خ ع ن ي و د ت ا م ب ر ل س.

على النحو الآتي:

عاصمة موطني ....

اسم إنسان ....

من الفواكه ....

اسم نبات ....

المجموعة الثالثة: تكليف الطلبة كتابة حرف العين في المكان المناسب:

نـ.. ـم بار.. ..ماد مـ.. ـلم سمـ..

الربط بين كتابة الأحرف وقراءتها باستمرار.

يلاحظ المعلم أداء الطلبة معززاً الصائب ومصوباً الخاطئ.

يتم تقييم الطلبة من خلال استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (سلم التقدير اللفظي).

المهارة	ممتاز	جيد جداً	جيد	بحاجة إلى تحسين
قراءة الجمل مقرونة بالصور	يقرأ جمل الدرس مقرونة بالصور بسهولة (٥ من ٥) جمل	يقرأ معظم جمل الدرس مقرونة بالصور بسهولة (٤ من ٥) جمل	يقرأ عدداً مقبولاً من جمل الدرس مقرونة بالصور بسهولة (٣ – ٥) جمل	يجد صعوبة في قراءة كثير من جمل الدرس مقرونة بالصور ٢ أو أقل
قراءة الجمل من دون الصور	يقرأ جمل الدرس من دون صور بسهولة(٥ – ٥) جمل	يقرأ معظم جمل الدرس من دون صور بسهولة (٤ من ٥) جمل	يقرأ عدداً مقبولاً من جمل الدرس من دون صوربسهولة(٣ – ٥)	يجد صعوبة في قراءة كثير من جمل الدرس من دون صور (٢ أو أقل)
الضبط	يقرأ الكلمات كما هي مضبوطة في الكتاب	يقرأ أغلب الكلمات كما هي مضبوطة في الكتاب	يقرأ عدداً مقبولاً من الكلمات كما هي مضبوطة في الكتاب	لا يميز الحركات ويقرأ من دون ضبط
السرعة	يقرأ بسرعة وطلاقة	يقرأ بسرعة معقولة	يُطلب إليه زيادة سرعته بين الحين والآخر	يقرأ ببطء شديد
الصوت	يلون الصوت بما يتناسب والسياق والنمط اللغوي	يقرأ بصوت مسموع ويلون أحياناً	يقرأ بصوت مسموع من دون تلوين في المستوى	يقرأ بصوت خافت وغير واضح
إيضاح المعنى	يقرأ متمثلاً المعنى	يقرأ متمثلاً معظم المعاني	يقرأ متمثلاً المعنى أحياناً	يقرأ على شكل كلمات متفرقة

يتم تقييم عمل الطلبة من خلال استراتيجية الملاحظة باستخدام أداة التقويم (قائمة الشطب) الآتية:-

الرقم	معايير التقويم	نعم	لا
١.	يلفظ حرف العين مع الفتحة		
٢.	يلفظ حرف العين مع الضمة		
٣.	يلفظ حرف العين مع المدود		
٤.	يكتب حرف العين في البداية		
٥.	يكتب حرف العين في الوسط		
٦.	يكتب حرف العين في النهاية متصلاً		
٧.	يكتب حرف العين في النهاية منفصلاً		
٨.	يركب كلمات ذات معنى تحتوى حرف العين مع الحروف المعطاة له		

التغذية الراجعة: يلاحظ المعلم أداء الطلبة معززاً الصائب ومصوباً الخاطئ.

دليل المعلم وزارة التربية والتعليم الأردنية (2005/2006) إعداد إدارة المناهج والكتب المدرسية الأردنية.

نموذج تطبيقي لمهارة القراءة

حقوق الطفل وواجباته

الدّرس التاسع الصّف الرّابع الأساسي

النتاجات الخاصة:

- يقرأ النّص قراءة صامتة فاهمة في حدود دقيقتين.
- يحدّد الأفكار الرئيسة في النّص.
- يقرأ النّص قراءةً جهريّة معبرةً.
- يتعرف معاني الكلمات الجديدة في النّصِ.
- تتعوّد آداب العمل الجماعيِّ.
- تنموّ لديه قيم واتجاهات إيجابية نحو حقوق الطفل وواجباته.

المفاهيم والمصطلحات الأساسية والجديدة:

فبادَرَ، بُرهة، الجنسيّة، الهوايات، التوجيه، الإرشاد

استراتيجيات التدريس وإدارة الصف:

استراتيجية التدريس المباشر، العمل الجمعي (المجموعات المتعاونة) العمل في الكتاب المدرسي. التفكير الناقد.

خطوات التنفيذ:

- التهيئة: بسرد قصة قصيرة تظهر حرص أحد الآباء على رعاية أبنائه، تشكل مدخلاً لإبراز دواعي الرّعاية للأبناء.

- قراءة النّص قراءة صامتة فاهمة، متبوعة بأسئلة مناسبة. (يتابع المعلم الطلبة في أثناء القراءة الصامتة، ويتأكد من أن الجميع يقرأ قراءة صامتة بالشكل الصحيح، من حيث الجلسة الصحيحة، وأن تكون القراءة بالعين فقط من دون همس، أو تحريك اللّسان أو الشفة، وبالسرعة المناسبة).

يطرح المعلم بعض الأسئلة التي تكشف عن مستوى فهم الطلبة للنصِّ. مثل: ما عنوان الدرس؟ أين شاهد سعيد أطفالاً يتوسلون؟ وما حقوق الأطفال؟

يقدم المعلم التغذية الراجعة من خلال الإجابة عن الأسئلة التي أخطأ فيها الطلبة.

- قراءة المعلم للنّص قراءة جهرية (قدوة) معبرة، مراعياً أماكن الوقف، والأنماط اللغوية المتنوعة مثل: الاستفهام، والتعجب، والتنويع في نبرة الصوت، ومراعياً علامات الترقيم (وبخاصة النقطتين الرأسيتين بعد القول).

- قراءة الطلبة (قراءة المحاكاة).

يختار المعلم بعض الطلبة المتفوقين لقراءة النّص قراءة جهرية معبرة مع تصويب الأخطاء التي يقع فيها الطلبة بعد الانتهاء من قراءة الجملة. (الطالب نفسه يصوب خطأه، وإلا فزميله) قراءة تمثل نمط القول ونمط الاستفهام.

- مناقشة معاني المفردات الجديدة في سياقها النصي أولاً، ثم توظيفها في جمل يذكرها الطلبة، شرح مضمون النص باستخلاص أفكاره، والإجابة عن أسئلته، ومناقشة إجاباته، إشراك الطلبة في موقف تمثيلي، إعادة تمثيل الحوار بين الطفل وجده.

- يمهد المعلم لتدريبات المعجم والدلالة بمراجعة ما تم توضيحه من مفردات سابقاً.

- كتابة المفردات على السّبورة بألوان مختلفة، يطلب إلى الطلبة ذكر معانيها أولاً، ثم ذكر المعنى المضاد لها، ثم يوظف الطلبة من خلال المجموعات المعاني في جمل من إنشائهم. (يمكن الاستعانة بالمعجم).

أخطاء شائعة وصعوبات متوقعة:

– صعوبة اللفظ السليم لجملتي الاستفهام، والتعجب.

– صعوبة القراءة الممثلة للمعنى.

مراعاة الفروق الفردية:

نشاط علاجي:

أي الأنماط الآتية يدّل على الاستفهام، وأيها يدّل على التعجب؟

- ما أجل ربيع بلادي!

- من المسؤول عن الحوادث على الطّرق؟

- لله درُّك يا فتى!

- ما دورك كمواطن في المحافظة على الأمن؟

نشاط إثرائي:

يستعين بعض الطلبة المتميزون بالمعجم في استخراج بعض الألفاظ التي تتماثل في الرسم وتتغاير في المعنى من مثل: أخذ الطفل حقوقه، وأخذ المطر يهطل.

استراتيجيات التقويم وأدواته:

التقويم المعتمدة على الأداء

أداة التقويم. سلّم التقدير اللفظي.

النتاج: أن يقرأ الطالب النص قراءة جهرية معبرة.

المؤشرات

المهارة	ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف
نطق الكلمات	ينطق الكلمات بحروفها مجتمعة بسهولة ويسر	ينطق معظم الكلمات بحروفها مجتمعة بسهولة ويسر	ينطق عدداً من الكلمات بحروفها مجتمعة بسهولة ويسر	يجد صعوبة في قراءة كثير من الكلمات بحروفها مجتمعة
إيضاح المعنى	يقرأ قراءة ممثلة للمعنى	يقرأ قراءة موضحة للمعنى غالباً	يقرأ قراءة ممثلة للمعنى أحياناً	يقرأ على شكل كلمات متفرقة
الضبط	يقرأ الكلمات كما هي مضبوطة في الكتاب	يقرأ أغلب الكلمات كما هي مضبوطة في الكتاب	يقرأ عدداً مقبولاً من الكلمات كما هي مضبوطة في الكتاب	لا يميز الحركات
السرعة	يقرأ بسرعة وطلاقة	يقرأ بسرعة مقبولة	يطلب منه زيادة سرعته بين الحين والآخر	يقرأ ببطء شديد
الصوت	يقرأ بصوت مسموع وينوع في مستواه بما يتواءم والسياق	يقرأ بصوت مسموع وينوع في مستواه أحياناً	يقرأ بصوت مسموع من دون تنويع	يقرأ بصوت خافت، وغير واضح
التصويب	تخلو قراءته من الأخطاء	يسمع أخطاءه ويعيد قراءته مصوباً الأخطاء	يتوقف عن بعض الكلمات، ويصّوب من قبل المعلم أو زملاءه	يوقفه المعلم عند معظم الكلمات ويصوبها له

الدرس التاسع: حقوق الطفل وواجباته

بينما كان سَعيدٌ مَعَ جَدّهِ، شاهَدَ أطفالاً يتوسلون في الشّارعِ، فبادَرَ جَدَّه بُسؤالٍ: لِمَ يتسوّل هؤلاءِ الأطفال يا جَدّي؟ فأجابَ الجدُّ: كي يحصُلون على الطّعامِ. فقال سعيدٌ: ألا يحُبُّ هؤلاء الأطفالُ اللعِبَ؟ صمتَ الجدُ بُرهة ثمَّ قال: آهِ يا بُنيَّ ليتنا نَعي حقوق الأطفال. فقال سعيدٌ: وهلْ للأطفالِ حُقوقٌ يا جدّي؟ فأجابَ الجَدُّ: نعم، فقالَ سعيدُ: وما هي حقوقي يا جدّي؟ فأجاب الجَدُّ: للأطفال الحقُّ في الحصول على الاسمِ والجنسيةِ مُنذ الولادةِ ولهم حَقُّ التعليم المجاني، والحصُول على الطَعامِ والشَّرابِ والمسكن والمَلبس، وممارسةِ الهوايات المختلفةِ، والتعبيرِ عن الرأيِ. فقال سعيدٌ: ما أجملَ هذه الحقوق! أخبرني عن المزيد يا جدّي.

فقال الجدُّ: ولهم الحقُ في التوجيه والإرشاد. وفي عدم التميز بينهم ذكوراً وإناثاً.

ولا تنسى يا بني أنّ على الأطفالِ واجباتٍ لا تقلُّ أهمية عن حقوقِهم: منها المحافظةُ على الصّلاةِ وطاعة الوالدين، والمحافظة على ممتلكات الأسرةِ والمجتمع والاهتمام بدراستهم.

فقال سعيدٌ: ما أجمل أن يعيّ الطفلُ واجباته فيعملَ بها! ويعرف حقوقه فيطالبَ بها.

الفصل الرابع: الاستماع

- مفهوم الاستماع وأهميته
- حدود الاستماع
- أنواع الاستماع
- مهارات الاستماع
- العلاقة بين الاستماع والاستيعاب
- أهداف تدريس الاستماع
- خطوات تدريس الاستماع
- مشكلات ومعوقات الاستماع
- نموذج تطبيقي لمهارة الاستماع

مفهوم الاستماع

(هو تعمد تلقي أي مادة صوتية بقصد فهمها، والتمكن من تحليلها واستيعابها، واكتساب القدرة على نقدها، وإبداء الرأي فيها إذا طلب من المستمع ذلك).

إذاً فالاستماع: عملية إنسانية مقصودة تهدف إلى: الاكتساب، والفهم، والتحليل، والتفسير، والاشتقاق، ثم البناء الذهني.

ولتلقي المادة الصوتية مستويات ثلاثة. من خلال النظر فيها ومعرفتها يتبين لنا مفهوم الاستماع:

أ- السماع: وهو تلقي الأصوات بلا قصد ولا إرادة فهم أو تحليل. مثل: سماع صوت أغاريد الطيور، وأصوات الازدحامات ونحوها.

ب- الاستماع: وهو تلقي الأصوات بقصد، وإرادة فهم وتحليل، وقد ينقطع لعامل ما.

ج- الإنصات: وهو أعلى درجات الاستماع، ولا ينقطع بأي عامل من العوامل؛ لوجود العزيمة القوية في المنصت.

يقول الله تبارك وتعالى: (وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ) (الأعراف: 204).

أهمية الاستماع

والاستماع سبيل من سبل الإنسان لزيادة ثقافته وتنمية خبراته في المجتمع الذي يحيا فيه، فالاستماع إلى أحاديث الآخرين، وتبادل وجهات النظر معهم بعد الاستماع إلى آرائهم، والاستماع إلى الأحاديث من الإذاعة والتلفزيون، وحضور المحاضرات والندوات، والاستماع إلى شرح الدروس في المعاهد والمدارس والجامعات. إن ذلك كله يمد المرء بحصيلة من المعلومات والمفاهيم التي تنمي خبرته، وتزيد من ثقافته، بالإضافة إلى الترابط الوثيق بين الاستماع والمحادثة، وبين الاستماع والقراءة والكتابة فيما بعد، إذ إن فترة الاستماع هي تهيئة خصبة لبقية المهارات.

ولقد أثبت الأبحاث اللغوية أن المرء في حالة الاستماع لا يعد سلبياً، بل هو إيجابي فعال، إذ إنه يعمل على فك الرموز التي تصل إليه من الباث، ويعمل على فهمها والحكم عليها، ومن هنا يعد الاستماع نافذة يطل المرء من خلالها على تجارب الآخرين وخبراتهم.

أما الوقت الذي ينفقه الناس في الاتصال اللغوي يومياً فيوزع على النحو الأتي:

45% من هذا الوقت للاستماع.

30% للحديث.

25% للقراءة والكتابة معاً.

ويتضح من خلال هذه الأرقام الحيز الذي يشغله الاستماع من الوقت في حياة الإنسان، إذ ما إن يبدأ الطفل يتعرف محيطه حتى يكون الاستماع قبل غيره من المهارات اللغوية سبيله إلى ذلك

التعرف، فهو يفهم عدداً من الكلمات في البداية، ويعبر عن هذا الفهم بالإشارة أحياناً أو بالجسم والالتفاتة أحياناً أخرى، وكذا الأمر بالنسبة إلى من يحل في قوم لا يعرف لغتهم، فهو يسمع الناس يتحدثون من حوله، ويفهم مدلول بعض الألفاظ نتيجة التكرار والاستعمال من قبل الآخرين، إلا أنه لا تكون لديه الجرأة على النطق في البداية، ثم لم يلبث أن يتحدث وينطلق، وهكذا تكون فترة الاستماع فترة حضانة لبقية المهارات اللغوية (عسر، 1999).

وبطريق الاستماع بلغ أناس القمة في النتاج الفكري، ففي تراثنا الإنساني نماذج متعددة عن هؤلاء الذين لم يروا النور، وعلى الرغم من ذلك كانت ثقافتهم موسوعية وكان نتاجهم الفكري غزيراً وغنياً ومتنوعاً، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر: "بشار بن برد"، "أبو العلاء المعري"، "الدكتور طه حسين" و "هيلين كيلر"، وغيرهم كثير، مما يؤكد الدور الكبير للاستماع في حياة الإنسان.

حدود الاستماع

لما كان الاستماع من مهارات الاتصال التي تستعمل بكثرة في الحياة اليومية وتؤدي دوراً كبيراً مهماً قبل أن يتعلم الناشئ القراءة والكتابة، غدت هذه المهارة وثيقة الصلة ببقية المهارات، إذ ينبغي ألا يغيب عن أذهاننا أن اللغة وحدة متكاملة وأن مهاراتها تشكل كلا متكاملاً تترابط عناصره ترابطاً عضوياً فيما بينها. ومن هنا كان لا بد لنا من أن نتعرف العلاقات بين الاستماع وبقية المهارات اللغوية.

من الواضح أن المتحدث يعكس في حديثه لغة الاستماع التي يسمعها في البيت والبيئة، وبالمقابل فإن أداء المتحدث ولهجته وانسيابه وطلاقته تؤثر في المستمع وتدفعه إلى محاكاتها، كما أن الدقة في المحادثة تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث الدقيق، إذ إن نمو مهارات الاستماع تساعد في نمو الانطلاق في الحديث، والمستمع أقدر على فهم الجمل الطويلة والمعقدة ممن يتحدث بها.

تلك هي العلاقة بين الاستماع والمحادثة. أما العلاقة بين الاستماع والقراءة فإن معامل الارتباط عال بينهما وذو دلالة إحصائية، فالاستماع هو الأساس في التعلم اللفظي في سنوات الدراسة الأولى، والمتخلف قرائياً يتعلم من الاستماع أكثر مما يتعلم من القراءة، إذ إن القدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة، فإذا كانت عالية تقدم الناشئ في القراءة، وإذا كانت منخفضة أدى ذلك إلى تخلفه في القراءة، كما أن الدقة في الاستماع والقدرة على التمييز فيه يساعد صاحبه على تحصيل الأفكار الأساسية وعلى تذكرها فيما بعد، والطلبة في مراحلهم الأولى يتذكرون ما يستمعون إليه أكثر مما يقرؤونه، ومع نموهم الفكي في المرحلة الثانوية يتذكرون ما يقرؤونه أكثر مما يستمعون إليه. ومعامل الارتباط بين الألفاظ المقروءة والألفاظ المسموعة عال عند الكبار يصل على 80% أو أكثر.

أما العلاقة بين الاستماع والكتابة فتتمثل في أن المستمع الجيد يتمكن من التمييز بين أصوات الحروف فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها كتابة صحيحة، كما أن الاستماع الجيد يزيد الثروة اللفظية فينعكس ذلك كله على التعبير الكتابي فيما بعد.

يضاف إلى ذلك أن المستمع الجيد غالباً ما يكون كاتباً جيداً لأنه يستفيد من فكر الآخرين وآرائهم، فيحتفظ بها وتؤثر في ثقافته وفي أسلوبه وكتابته.

تلك هي حدود الاستماع، إلا أن الاستماع كي يحقق أغراضه كان لا بد من التدريب عليه منذ وقت مبكر، ذلك لأنه كثيراً ما تفوتنا معلومات من محاضر: نستمع إليها، أو حديث نشترك فيه، بسبب عدم تدريبنا منذ وقت مبكر على مهارات الاستماع، فما المقصود بمهارات الاستماع؟

أنواع الاستماع

يختلف الاستماع باختلاف المستويات، إذ من الصعوبة بمكان أن يركز الطالب في المرحلة الابتدائية انتباهه أكثر من عشر إلى خمس عشرة دقيقة، في حين أن طالباً في الجامعة يمكنه أن يركز الانتباه في حدود ساعة كاملة إذا كان قد درب على مهارات الاستماع، واستماع الطالب هنا يمكن أن يكون من النوع الذي يبغي من ورائه الحصول على معلومات.

ومن هنا يختلف الاستماع باختلاف غرض المستمع. ولقد صنفت هذه الأنواع إلى ما يأتي:

1- الاستماع بقصد الحصول على معلومات كأن يكون المرء متعطشاً لمعرفة أنباء الوضع في منطقة ما، أو ما آلت إليه الأمور في أعقاب هزات طبيعية أو ثورات اجتماعية ... الخ. ويعد من هذا النوع أيضاً الاستماع إلى الدروس في المدارس وإلى المحاضرات في الجامعات، ولا بد للمستمع هنا من أن يكون متتبعاً لما يقوله المحاضر حتى تكون المعلومات التي يمتصها وينقلها بعد ذلك صحيحة بحيث لا يأخذ نصفها، ويخمن الباقي تخميناً، أو يلتقطها بعض المفردات من هنا وهناك من غير إدراك للرابطة التي تربط بينها.

2- الاستماع بقصد النقد والتحليل: ويتطلب هذا النوع من المستمع اليقظة التامة والالتفات الكلي إلى المتحدث حتى لا تفوته أي فكرة من فكره، ثم يعمد بعد ذلك إلى الحكم على هذه الفكر حكماً موضوعياً عادلاً، ولن يتمكن من ذلك إلا إذا كان محيطاً إحاطة تامة بحديث المتكلم أو المحاضر. وطالما نرى في حياتنا المعاصرة أن أغلب النقد لا يتسم بالموضوعية بسبب عدم التدريب الكافي على هذه الخاصية في مدارسنا.

3- الاستماع بقصد الاستمتاع: وإذا كان المستمع في الاستماع بقصد النقد والتحليل يكد ذهنه ويعمل فكره فإنه في هذا النوع من الاستماع لا يبغي إلا التذوق والاستمتاع من غير عناء، فقد يستمع إلى أغنية ملحنة أو موسيقى، ويبدي استجابة إزاء ما يستمع إليه، فإما أن يكون راضياً مستحسناً أو يبدي تعليقاً.

مهارات الاستماع

في ضوء المفهوم الذي أشرنا إليه للاستماع من حيث أنه إنصات وفهم وتفسير ونقد وتقويم، نجد أن الاستماع يتكون من فهم الكلام بصورة إجمالية في البداية ثم الدخول في مكوناته لإدراك المعنى البعيد، وتأتي مرحلة الحكم والتقويم في المرتبة الثانية. وتتم هذه المرحلة في ضوء خبرات الشخص المستمع نفسه ما استمده من البيئة نتيجة تفاعله معها واحتكاكه بها.

ولقد لُخصت مهارات الاستماع فيما يأتي:

1- إدراك غرض المتحدث، وهذا يتطلب فهماً دقيقاً لما يقول.

2- إدراك معاني الكلمات، وتذكر تلك المعاني، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق والمحتوى عند الاستماع.

3- فهم الأفكار وإدراك العلاقات فيما بينها وتنظيمها وتبوبيها.

4- اصطفاء المعلومات المهمة.

5- استنتاج ما يود المتحدث قوله، وما يهدف إليه.

6- تحليل كلام المتحدث والحكم عليه.

7- تلخيص الأفكار المطروحة.

8- تمييز الأساسي والثانوي في الحديث.

9- يستخدم إشارات السياق الصوتية للفهم.

10- يتوقع ما يقال.

11- يميز الحقيقة من الخيال.

ويتبين من خلال هذه المهارات أن المستمع الجيد لا يمكن أن يحقق الغايات المرجوة من الاستماع إلا إذا كان مدركاً كل كلمة ينطق بها المتحدث، لأن الرموز اللغوية وإدراك كنهها وما تحمله من خبرات في طياتها يساعده على استنتاج المغزى والأهداف التي يرمي إليها المتحدث.

العلاقة بين الاستماع والاستيعاب

إن الهدف الأساسي من الاستماع هو تحقيق الاستيعاب، وبالتالي فالاستيعاب هو الثمرة المرجوة من الاستماع.

وللاستيعاب أنواع وأهداف:

أ- الاستيعاب المعرفي: يهدف إلى الإلمام المعرفي بالمادة المسموعة لتحقيق أحد المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

ب- الاستيعاب الوجداني: يهدف إلى التأثير النفسي والعاطفي على المستمع من المادة المسموعة.

ج- الاستيعاب السلوكي: يهدف إلى التغيير السلوكي على المستمع من المادة المسموعة.

هل يمكن تدريس الاستماع؟

قد يقصد بمثل هذا السؤال التشكيك في إمكانية تعليم الاستماع، وقد يقصد بإثارته استبعاد هذه المهارات من بين مهارات اللغة التي يخصص لها وقت للتعليم من مبدأ أنها مهارة تلقائية مصاحبة لجميع مهارات اللغة قراءة وكتابة وتحدثاً، ولكن أثبتت التجارب والأبحاث أن الاستماع يمكن تعليمه كمهارة مستقلة (خاطر، 1989).

يعتبر الاستماع فناً لغوياً، وشرطاً أساسياً للنمو الفكري، غلا أن هذا الفن مهمل في مناهجنا العربية، وهذا الإهمال سببه، عدم الإدراك لطبيعة عملية الاستماع وأهميته، ونحن نقضي معظم أوقاتنا في الاستماع حتى وإن كان هناك تفاوتاً في مستوى التحصيل والاستيعاب بين شخص وآخر وهذا طبيعي بين الأفراد وبسبب الفروق الفردية بينهم إلا أن اعتماد الجميع على الوسائل السمعية أكبر من اعتمادهم على بقية الوسائل كالبصرية والمكتوبة.

وتبدو مهارة تعليم الاستماع في المراحل التعليمية الأولى جلية حيث يقوم المعلم بالاتصال مع الصغار (الطلبة) فيبدأ بقص القصص عليهم، وتبدو أهميتها في هذه المرحلة نظراً لأن الطلبة المبتدئين يكونون غير قادرين على التمكن من القراءة الجهرية أو القراءة الصامتة بعد، فتكون قراءة الاستماع خير وسيلة لإيصال المحتوى التعليمي إليهم.

وإذا عقدنا مقارنة بسيطة بين مناهجنا العربية في مجال الاستماع ومنهاج الدول المتقدمة فسوف نلحظ فارقاً شاسعاً بين المنهجين حيث إن المناهج الغربية أعطت هذا الفن جزءاً كبيراً من مناهجها بل وأفردت له كتباً خاصة لأهميتها، وفي المقابل لم نجد في مناهجنا الأردنية بشكل خاص وفي الوطن العربي بشكل عام اهتماماً كبيراً يتناسب مع حجم أهمية هذه المهارة.

أهداف تدريس الاستماع

إن الهدف الأساسي من الاستماع هو استيعاب المستمع لما سمعه معرفياً أو سلوكياً أو وجدانياً.

وثمة أهداف أخرى كثيرة يرجو المعلم تحققها في أبنائه الطلبة منها:

1- أن يجيد الطلبة عادات الاستماع الجيد (اليقظة، الانتباه، المتابعة).

2- أن يتعلموا كيفية الاستماع إلى التوجيهات والإرشادات ومتابعتها.

3- أن يجيدوا نقد ما سمعوا، ومعرفة المتناقضات، والفرق بين الحقيقة والخيال.

4- أن يجيدوا نغمات الكلام المختلفة ودورها في تجسيد المعنى وتوضيحه.

5- أن يجيدوا متابعة القاص ومعرفة الأحداث وتتابعها.

6- أن يدركوا أهمية الكلمة ودورها في بناء المعنى واستعمالاتها المختلفة.

7- أن يكتسبوا القدرة على إدراك غرض المتكلم، ومقاصده في كلامه.

8- أن تنمو لديهم مهارة إثارة التساؤلات والمناقشات حول ما استمعوه مع المحافظة على الاحترام والتقدير للمتحدث.

9- أن تنمو لديهم مهارة الاستمتاع بما يقال وتذوقه.

10- أن ينمو لديهم التفكير السريع، وسرعة اتخاذ القرار في الوقت المناسب، مع الدقة في اتخاذه.

11- أن تنمو لديهم القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.

12- أن تنوع لديهم القدرة على معرفة المكان والزمان والهيئة الجيدة والتي يتطلبها الاستماع الجيد.

13- أن تنمو لديهم قيم واتجاهات إيجابية عن طريق الاستماع الجيد.

خطوات تدريس الاستماع

لأي عمل ناجح تخطيط مسبق، (كتابي وذهني): إذ يعد التخطيط الخطوة الأولى لنجاح العمل، فالعمل بلا تخطيط لن يؤتى ثماره المرجوة.

ويمر تدريس الاستماع الناجح بثلاث خطوات كما ذكرها طعيمة في كتابه تدرس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

1- مرحلة ما قبل تدريس المهارة (مرحلة الإعداد):

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم باختيار المادة التي سيقدمها لطلابه. اختياراً يناسب مستواهم العمري والثقافي، والاجتماعي ... كما لا ينسى أن يلم بهذه المادة، ويعد نفسه ذهنياً لتقديمها لهم بحيث يهيئ لكل سؤال جواباً، ولكل استفسار توضيحاً.

2- مرحلة التنفيذ:

وتبدأ هذه المرحلة بدخول المعلم للصف فيقوم بـ:

أ- تهيئة الجو المناسب للتدريس من إنارة، وتهوية ... الخ.

ب- تهيئة الطلبة ذهنياً عن طريق تشويقهم للمادة المختارة، وما فيها من معلومات ستعجبهم.

ج- توضيح الهدف من تقديم المادة المختارة وهو تدريبهم على الاستماع والذي يحدد نجاحه ما سيطرح من أسئلة منوعة فيما بعد.

3- مرحلة المتابعة:

وتبدأ هذه المرحلة مع انتهاء المعلم من طرح المادة المختارة، وإلقائها على الطلبة. وهذه المرحلة عبارة عن تقويم لمهارة الاستماع، ومدى تحقق الأهداف المرجوة من الدرس، وذلك عن طريق:

أ- أسئلة نظرية يقصد من ورائها مدى إلمام الطلبة بمعلومات المادة المختارة.

ب- أن يطلب من بعض الطلبة إعادة ما قيل بأسلوب آخر، أو تلخيص النقاط الأساسية.

ج- أن يطلب من الطلبة تحليل ما جاء في المادة المطروحة، ونقدها، وإبداء الرأي فيها.

وينبغي للمعلم ألا يغفل عن بعض الأمور الحساسة في أثناء مرحلة التنفيذ ومنها:

** أن يقدم المادة المختارة بطريقة تخدم الهدف المقصود، فإذا كان الهدف تنمية مهارات عالية ومعقدة (كالنقد وإبداء الرأي مثلاً) فإن القراءة أكثر بطأً، وإذا كان الهدف تدريب الطلبة على

سرعة استيعاب ما يقال، ومتابعة المتحدثين فإن القراءة أكثر سرعة.

** أن يوضح الكلمات والمصطلحات التي قد يصعب فهمها على الطلبة، وبالتالي فهم المادة المطروحة.

وسائل التدريب على مهارة الاستماع

لدى المعلم لكي يدرب طلابه على فن الاستماع، وينمي مهاراته فيهم وسائل وأساليب تختلف باختلاف المادة الدراسية، وعمر المستمعين، منها:

1- استغلال بعض موضوعات القراءة، أو الأخبار اليومية في الصحف والمجلات، أو الأحداث العابرة، وقراءتها أو إخبار الطلبة بها، ثم مناقشتهم حولها: بهدف تنمية مهارة الاستماع، وكشف مدى استيعابهم لما استمعوا إليه.

2- استغلال النص الإملائي في حصة الإملاء وذلك بقراءته على الطلبة، ثم مناقشتهم حول ما تضمنه من أفكار ونقاط، وذلك قبل أن يملي عليهم.

3- استثمار حصص التعبير بما يخدم مهارة الاستماع، وذلك بربطها بمهارات التعبير والإنشاء الأخرى، كأن يطلب من الطلبة الإتيان بقصة مشابهة للقصة التي قصها عليهم، أو إعادتها بالحفاظ على أحداثها وتسلسلها، أو وضع نهاية لقصة معينة ... أو يناقشهم حول أي موضوع مطروح؛ لتحقيق مهارة معينة.

4- استثمار حصص مادة القواعد، والنصوص الأدبية وما فيها من استنتاج واستنباط للقاعدة، وللأفكار الأساسية، والصور الجمالية، وبلاغيات النص، حيث يقوم طالب أو مجموعة من الطلبة بعملية الاستنتاج والاستنباط، والآخرون يستمعون له، ثم تبدأ عملية المناقشة للمادة المستمع إليها، وتحليلها ونقدها بتوجيه من المعلم ...

5- استثمار الاصطفاف الصباحي، والإذاعة الصباحية في خدمة مهارة الاستماع، وذلك عن طريق تكليف مجموعة من الطلبة بكتابة تقرير مختصر حول ما سمعوه من زملائهم في الإذاعة، وإبداء رأيهم فيه، كما أن ذلك يخدم بعض مهارات التعبير (كالتقرير، وإبداء الرأي مثلاً).

6- أن يقوم المعلم بكتابة بعض النصوص الهادفة مضمن فيها بعض الحقائق العلمية، أو التاريخية ... ثم يقوم بقراءتها على الطلبة، ومناقشتهم فيها: ليعرف مدى تحقق هذه المهارة ونموها فيهم. وحبذا لو خدمت هذه النصوص المناسبات الدينية، أو الوطنية، أو العالمية ...

7- أن يقوم المعلم بإعداد نصوص تشتمل على أخطاء نحوية، وصرفية، ولغوية، وكلمات عامية، ثم يطلب من طلابه – بعد قراءة النص عليهم – تعديل تلك الأخطاء، واستبدال بعض الكلمات، ويناقشهم في ذلك.

كما أنه لا يمنع من أن يكون النص مشتملاً على أخطاء معرفية واضحة: ليقوم الطلبة بتعديلها وفق خبراتهم السابقة.

8- أن يوجه المعلم إلى أحد طلابه رسالة شفوية قصيرة، ويطلب منه إبلاغ زميله الذي بجانبه، والذي بدوره يقوم بنقل تلك الرسالة شفوياً إلى زميل له آخر، وهكذا حتى آخر طالب ... فيقوم ذلك الأخير بإلقاء الرسالة، فإن كانت سليمة عرف المعلم أن طلابه أحسنوا الاستماع والتبليغ.

9- أن يستفيد المعلم من الأجهزة السمعية في تنمية مهارة الاستماع. كأن يقوم بتسجيل أصوات كثيرة مختلفة متداخلة، ثم يطلب من الطلبة تمييز هذه الأصوات ومصادرها.

10- أن يدرب المعلم الطلبة على مهارة الاستماع عن طريق الرسم، بحيث يصف المعلم للطلبة حيواناً، أو منظراً معيناً ويطلب منهم رسمه.

11- أن يطلب المعلم من طلابه الانتباه في أثناء قراءة زميل لهم في أي موضوع، والإشارة على ما قد يقع فيه من أخطاء (أيا كانت) بطريقة منظمة.

12- أن يقوم المعلم برواية قصة موظفاً النبرات الصوتية المعبرة، ثم يطلب إلى طلابه بعد الانتهاء من الرواية إعادة أداء بعض أحداث القصة بنبراتها الصوتية.

مشكلات ومعوقات الاستماع

الاستماع عملية تتبّع مقصود للمتحدث بهدف فهم ما يقوله، ثم التحليل، والتفسير والنقد، وإبداء الرأي ... ولذا فهي عملية فيها شيء من التعقيد، وبالتالي فلن تخلو من مشكلات ومعوقات قد تصادف المستمع، بعضها يمكن التغلب عليه وعلاجه والبعض الآخر لا يمكن ذلك (قورة، 1996).

ويمكن تصنيف مشكلات ومعوقات الاستماع إلى أصناف:

أ- مشكلات خلقية عضوية مثل: ضعف الجهاز السمعي، أو وجود بعض العاهات فيه وبعض هذه المشكلات يمكن علاجه والبعض الآخر لا يمكن ذلك.

ب- مشكلات خلقية نفسية عقلية مثل: العزوف عن الاستماع وعدم تحمله لضعف القدرة الذهنية، وتدني مستوى الذكاء، وقلة المخزون الثقافي واللغوي والذي بدوره يجعل المادة المطروحة صعبة بالنسبة للمستمع.

ويمكن أن تعالج هذه المشكلات، بتقديم المادة بطرق شائعة تجذب انتباه الطلبة.

وكذلك بوضع برامج تزيد من حصيلة المستمع اللغوية والثقافية.

الصنف الثاني: المشكلات ذات العلاقة بالمادة المختارة:

وذلك كأن تكون المادة المختارة فوق مستويات الطلبة، أو بعيدة عن ميولهم وتوجهاتهم ويمكن علاج ذلك عن طريق اختيار مادة مناسبة لمستوى الطلبة الثقافي واللغوي والاجتماعي والعقلي، ولميولهم وتوجهاتهم مع الحفاظ على اشتمالها على الأهداف المرجوة.

الصنف الثالث: المشكلات ذات العلاقة بالمعلم:

كأن تكون العلاقة بين المعلم وطلابه علاقة سلبية، أو أن يكون أسلوبه في عرض المادة غير شائقة أو اختياره للزمن غير موفق ويمكن علاج ذلك ببناء علاقة إيجابية قائمة على الود والاحترام بين المعلم وطلابه، وباختيار أساليب جديدة في عرض المادة تجذب انتباه الطلبة وتدعوهم للتفاعل المثمر، والوقت المناسب له ولطلابه.

الصنف الرابع: مشكلات خارجية عما سبق:

وذلك مثل دخول أحد الأشخاص على الصف، أو حدوث صوت غريب خارج أو داخل الصف، أو مقاطعة المعلم من قبل أحد الطلبة بسؤال أو استئذان أو نحو ذلك ...

من طرق اختبار الاستماع والاستيعاب:

إذا أرد المعلم أن يختبر الاستماع والاستيعاب لدى طلابه فإن له طرقاً كثيرة منها:

1- أن يقرأ عليهم قصة أو مقالاً أو فقرة من مقال.

2- أن يستعين بجهاز التسجيل.

3- أن يستعين بجهاز التلفاز أو الوسائل المرئية الأخرى.

4- أن يطلب من الطالب قراءة نص مكتوب.

بعد ذلك (استماع أو مشاهدة أو قراءة) يقوم المعلم باختيار شكل الاختبار الذي يريده ومن تلك الأشكال:

** أن يوجه المعلم لطلابه أسئلة شفهية أو كتابية تتعلق بالنص المحدد، ثم يطلب إليهم الإجابة شفهياً أو كتابياً.

** أن يوجه المعلم لطلابه أسئلة من نوع (الاختيار من متعدد) ويطلب إليهم تحديد الإجابة الصحيحة.

** أن يوجه المعلم لطلابه أسئلة من نوع (صح/ غلط) ويطلب إليهم الحكم على هذه الجملة بـ (صح أو غلط) وفقاً لما سمعوه أو شاهدوه أو قرؤوه ولا مانع من أن يجعل ثمة خيار ثالث وهو (غير واضح) إذا كان النص لم يبين بوضوح صحة الجملة من عدم صحتها.

** أن يوجه المعلم لطلابه أسئلة من نوع (ملء الفراغ) يقوم الطالب بملء الفراغ بكلمات محدودة ولها أهميتها في النص.

** أن يوجه المعلم لطلابه أسئلة من نوع (المزاوجة) بحيث يعطي قائمتين من الشخصيات والأحداث والتواريخ ويطلب إلى طلابه وصل حقل (أ) بما يناسبه من حقل (ب).

** أن يوجه المعلم لطلابه أسئلة من نوع (الترتيب) بحيث يختار المعلم جملاً ذات حدث زمني أو منطقي معدلة تعديلاً طفيفاً ويطلب من طلابه ترتيب الجمل وفق ما سمعوه.

** أن يطلب المعلم إلى طلابه تلخيص ما سمعوه موضحين الأفكار الأساسية.

نموذج تطبيقي لمهارة الاستماع

المبحث: اللغة العربية

الموضوع: أبو حنيفة النعمان وجار له الصف: السادس الأساسي

النّص:-

كان لأبي حنيفة جار من الكيّالين مغرمٌ بالشّراب، وكان أبو حنيفة يحيي اللّيل بالقيام ويحيه جاره الكيّال بالشّراب، ويغنيّ على شرابه:

أضاعوني فأيَّ فتى أضاعوا ليوم كريهة وسدار ثغر

فنصحه أبو حنيفة بالإقلاع عن عادة الشّراب مراراً وتكراراً، فلم ينتصح، فأخذه العّسس ليلة، فوضع في الحبس، وفقد أبو حنيفة صوته، واستوحش له، فقال لأهله: ما فعل جارنا الكيّال؟

فلما أصبح أبو حنيفة، وضع الَقلَنْسَوَةَ على رأسه، وخرج حتى أتى باب عيسى بن موسى، فاستأذن عليه، فأسرع في إذنه – وكان أبو حنيفة قليلاً ما يأتي الملوك – فأقبل عليه عيسى بوجهه.

وقال: أمُر ما جاء بك أبا حنيفة! قال: نعم، أصلح الله الأمير جار لي من الكيّالين، أخذه عَسَسُ الأمير ليلة كذا، فوقع في حبسك فأمر عيسى بإطلاق كلّ من أخذ في تلك الليلة إكراماً لأبي حنيفة.

فأقبل الكيّال على أبي حنيفة متشكراً له، فلما رآه أبو حنيفة قال: أضعناك يا فتى؟

يعرض له بقصيدته، قال: لا والله، ولكنّك بررت وحفظت، فأيمُ الله لأُقلعنَّ على هذه العادة الذميمة.

العقد الفريد لابن عبد ربه

ج7/16

النتاجات الخاصة

- يصغي إلى النّص، ثم يجيب عن أسئلته.
- تنمو لديه قيم واتجاهات إيجابية نحو حق الجار.
- يتعود آداب الاستماع.
- يستخرج الفكرة الرئيسة من النّصِ.

استراتيجيات التدريس وإدارة الصف:

التعلم التعاوني، أسئلة وأجوبة.

التهيئة: يمهد المعلم للنّص بقراءة بعض الحكايا الواردة في الجزء السابع من كتاب العقد الفريد، يتأكد من أن الطلبة يصغون إلى ما يسمعون إليه بانتباه.

وبعد ذلك يدُّون الكلمات التي يظن أنها صعبة على السبورة من مثل:

مغرم بالشراب: ملازم له.

يحيّ الليل بالشّراب: يشغله بشرب ما حرم الله.

الإقلاع: الكف والامتناع.

استوحش: أحسَّ بفراق جاره.

يستمع الطلبة بإصغاء تام إلى نصّ الاستماع مسجلاً أو مباشرة من المعلم. وأن يدونوا الكلمات الصعبة التي لم يفهموا معناها من السّياق على دفاترهم (شرط أن تكون من غير الكلمات التي دوّن المعلم معناها على السبوره).

قد يعيد المعلّم قراءة النّص مرة أخرى، أو سمعهم إياه مسجلاً، وفي كل مرة يطلب إليهم ضرورة تركيز انتباههم لما يستمعون إليه، ثم يشترك الطلبة في مناقشة أفكار النّص، وإجابة أسئلته. وذلك:

قراءة أحد الطلبة السؤال، ويجيب عنه آخر.

السؤال (1):

بم كان أبو حنيفة وجاره الكيّال يحييان الليل؟

الجواب: كان أبو حنيفة يحيي الليل والقيام لله صلاة وتعبداً، وجاره الكيّال يحييه بمعاقرة الشراب والغناء.

السؤال (2):

كيف أدّى أبو حنيفة – رضي الله عنه – حق جاره عليه؟

الجواب: حين علم أنّ جاره يحيي ليلة بالشراب والغناء نصحه بالإقلاع عن هذه العادة الذميمة، والنصيحة تعدُّ في هذا المقام حقاً أدّاه لجاره، وحين افتقد أبو حنيفة جاره وسأل أهله عنه قيل له: إنه في الحبس، خرج أبو حنيفة إلى الأمير وأعلمه بسجن جاره، فأطلق صراحه إكراماً لأبي حنيفة.

السؤال (3)

ما هي آخر كلمة وردة في النّص؟

الجواب:- الذميمة.

السؤال (4)

ما الأفكار التي يمكنك أن تستنتجها من النّص؟

الجواب:

- الناس مختلفون في أعمالهم.
- إخلاص أي حنيفة لجاره.
- المعروف عند أهله.

السؤال (5)

ما العبر المستفادة من النص؟

الجواب:

- النصيحة من الإيمان.
- رعاية حقوق الجارة والصبر على أذاه.
- قيام الليل قربة إلى الله.
- المعاملة الطيّبة كفيلة بتوجيه السلوك نحو الأحسن.

استراتيجيات التقديم وأدواته

تقويم مهارة الاستماع

الإستراتيجية:- التقويم المعتمد على الأداء.

أداة التقويم: سلَّم التّقدير.

النتاج التعليمي: يصغي لنّص الاستماع ويفهم ما يسمع

الرقم	معايير الأداء	التقدير		
		دائماً	أحياناً	نادراً
١-	يحسن الإصغاء والانتباه لما يسمع.			
٢-	يحدّد الأفكار فى النص المسموع.			
٣-	يجيب عن أسئلة تذكر حول النّص المسموع.			
٤-	يحدّد الأحداث بتسلسل منطقى فى النّص المسموع.			
٥-	يفهم مدلول السؤال الّذى يطرح عليه.			
٦-	يضع عنواناً آخر للنّص المسموع ويقارن ما جاء فى النّص المسموع مع خبراته.			

(دليل المعلم، 1995، وزارة التربية والتعليم الأردنية).

الفصل الخامس: التعبير

- مفهوم التعبير وأهميته
- أهداف تدريس التعبير
- الأسس التي تؤثر في تعبير الطلبة
- أنواع التعبير من حيث الأداء
  • التعبير الشفوي
  • التعبير الكتابي
- أنواع التعبير من حيث الغرض
  • التعبير الوظيفي
  • التعبير الإبداعي
- الغرض من درس التعبير
- مراحل التدريب على التعبير وموضوعاته
- طرق تدريس التعبير
- ضعف الطلبة في التعبير

مفهوم التعبير

التعبير هو إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من أفكار ومشاعر وأغراض، وهو الهدف الذي تهدف إليه موضوعات اللغة العربية جميعها، وتسعى لتجويده.

ويُعد التعبير أسمى الغايات التي يجب على المعلمين أن يحرصوا على تمكين الطلبة منها لأنه الثمرة والمحصلة النهائية لتعليم اللغات، وأما باقي الفروع فهي روافد له وسواقي ترفده وتقيم أركانه وتدعم بنائه، فالقراءة تُعد مادة التعبير وأفكاره، والنحو ضابطه، والأدب المصدر الذي يثريه ويغذيه، والإملاء محصنه من أخطاء الرسم والكتابة، أما الخط فهو جمال الرسم ورونقه (نصر، 1999).

وتتمثل أهمية التعبير في كونه وسيلة اتصال الفرد بغيره، فبواسطته يستطيع إفهام ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه. وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته ووضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض والتشويش (سمك، 1998).

أهداف تدريس التعبير

1- تمكين الطلبة من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بشكل صحيح.

2- تزويد الطلبة بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية، واستعماله في حديثهم وكتابتهم.

3- إكساب الطلبة قيماً واتجاهات ومعارف إيجابية نحو نفسه ودينه، ومجتمعه ووطنه وأمته والمجتمع الإنساني.

4- تهيئة الطلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال.

5- تنمية المهارات العقلية المتنوعة من فهم وملاحظة وتحليل واستنتاج.

6- تعويد الطلبة على ترتيب الأفكار والتسلسل في طرحها والربط بينها.

7- يستعمل حواسه استعمالاً سليماً (الوقفي، 2000).

الأسس التي تؤثر في تعبير الطلبة

نقصد بهذه الأسس طائفة من المبادئ والحقائق، التي ترتبط بتعبير الطلبة، وتؤثر فيه، وتفهم هذه المبادئ، والإيمان بها يساعد على نجاح المدرسين في تدريس التعبير، من حيث اختيار الموضوعات الصالحة الملائمة، وإتباع الطرق المثلى في التدريس، وهذه الأسس أنواع ثلاثة:

أسس نفسية، وأسس تربوية، وأسس لغوية.

الأسس النفسية:

1- ميل الأطفال إلى التعبير عما في نفوسهم، والتحدث مع والديهم وإخوتهم وأصدقائهم، ويبدو هذا الميل في حرص الطفل على أن يُحدث أباه فيما شاهداه معاً في السّوق، أو في حفلة، أو زيارة، أو سفر، أو نحو ذلك، ويستطيع المدرس أن يستغل هذا الأساس النفسي في علاج الأطفال الذين يجمحون عن المشاركة في درس التعبير، ويتهيبون مواقفه.

2- ميل الأطفال إلى المحسات، ونفورهم من المعنويات، ومراعاة هذا المبدأ تفيد في تخير الموضوعات الملائمة للطلبة في المراحل المختلفة، وفي الاستعانة بالصور والنماذج في أثناء الدرس.

3- ينشط الطلبة إلى التعبير إذا وجد لديهم الدافع والحافز، وكانوا في موقف يتوافر فيه التأثر والانفعال؛ ولهذا نلاحظ إخفاق الرسائل في كراسات الإنشاء، ونجاح هذه الرسائل في صناديق البريد، فقد يكلف المدرس الطالبة أن يكتب رسالة إلى والده، يطلب فيها نقوداً، ليشتري بها ملابس للشتاء، فيكتب الطالب كلاماً غثاً ركيكاً، فإذا استبد به البرد، وثقلت وطأته عليه، وملأه الشعور بالحاجة إلى الملابس الواقية، أسرع فكتب إلى والده رسالة، لهذا الغرض نفسه، فيجيء كلامه معبراً مبيناً له حظ من الترابط والإحكام، وتعليل ذلك ميسور، فالطالب في الحالة الأولى إنما يكتب إرضاء للمدرس، وانقياداً له، دون تأثر أو انفعال، ولكنه في الحالة الثانية يكتب بدافع يحفزه، ولغرض يريد تحقيقه، ومثل هذا يقال في وصف رحلة، يكتبه طالب تخيلاً؛ ليستوفي واجباته المدرسية، ويكتبه هذا الطالب عقب عودته من رحلة، امتلأت بها نفسه.

4- في أثناء محاولة التعبير يقوم الذهن بعدة عمليات عقلية، فيها كثير من العسر والتعقيد، وهذه العمليات – على كثرتها – تئول إلى عمليتين، هما: عملية التحليل، وعملية التركيب، ويقصد بعملية التحليل رجوع الطالب إلى ثروته اللغوية، وما يشتمل عليه قاموسه من المفردات؛ ليتخير من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته.

ويقصد بعملية التركيب تأليف العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ، هاتان العمليتان تتمان معاً، وتمضيان في سرعة ويسر عند الكبار، ولكن بالنسبة للأطفال الصغار تتطلبان جهداً ووقتاً، ولهذا يجب على المدرسين أن يأخذوا أطفالهم بالرفق والأناة، وأن يتذكروا أن الطفل يعاني صعوبات

كبيرة في محاولته التعبير؛ لقلة زاده اللغوي، وفقره من المفردات التي تسعف في هذا الموقف، ولقلة خبرته بطرق نظم الكلام، وتأليف الجمل على النظام السليم.

وكلما نما الطفل زاد محصوله اللغوي، وزادت خبرته بتأليف الكلام، فيستطيع أن يعبر في سرعة وسهولة، كما يستطيع أن يعبر تعبيرات مختلفة، في كثير منها جمال وبلاغة، وذلك لاتساع ثروته اللغوية، وتمرسه بكثير من الأساليب والأنماط المختلفة في الأداء.

5- غلبة الخجل والتهيب على بعض الطلبة، ومثل هؤلاء ينبغي تشجيعهم، وأخذهم باللين والصبر، ولا ينبغي أن ييئس المدرس من علاج هؤلاء، بل يجب أن يأخذ بأيديهم، ويقضي على عوامل النقص فيهم.

6- المحاكاة والتقليد: يعتمد في تعلم اللغة على المحاكاة والتقليد، والطفل لم يفهم لغة والديه إلا بطريق المحاكاة والتقليد؛ ولهذا يجب أن يحرص المدرسون على أن تكون لغتهم في الفصل لغة سليمة جديرة بأن يحاكيها الطالب.

ومما يؤسف له أن المدرسين يستهينون بهذا الواجب. فيستعملون اللغة العامية في تدريسهم حتى في دروس التعبير الشفوي (زهران، 1982).

الأسس التربوية:

1- الحرية: فهي من مبادئ الأديان السماوية، ومن مقومات الحياة "الديمقراطية" ما دامت لا تتعارض مع النظام المطلوب، أو مع حقوق الغير. ومن حق الطالب أن يمنح نصيبه من الحرية في درس التعبير:

(أ) فتترك له الحرية – أحياناً – في اختيار الموضوع الذي يجب أن يتحدث أو يكتب فيه.

(ب) كما تترك له الحرية في عرض الأفكار التي يريدها، أو التي نلفته إليها؛ فيدركها ويحسها في نفسه، من دون فرض أو تقييد.

(ج) ويكون حراً – كذلك – في العبارات التي يؤدي بها هذه الأفكار فلا نفرض عليه عبارات معينة. يرقع بها كلامه.

2- ليس للتعبير زمن معين، ولا حصة محددة، بل هو نشاط لغوي مستمر، يجب على المدرس أن ينتهز له كل فرصة، وأن يهيئ له نصيباً من كل حصة:

فمجاله في حصة القراءة إجابة الطلبة عما يوجه إليهم من أسئلة فما قرءوه، أو في الصورة التي أمامهم في الكتاب، وكذلك تلخيص المقروء ونقده.

ومجاله في درس النصوص شرح المعنى، ونقد النص وتذوقه، ومجاله في درس الإملاء الإجابة عن أسئلة توجه إلى الطلبة في القطعة بعد أن يستمعوا إليها، وفي درس القواعد فرصة للتدريب على التعبير، فالقطعة التي تختار الأمثلة يجب مناقشة معناها أولاً، وهذا لون من ألوان التعبير، وفي الأبيات الشعرية، والأمثلة الأدبية التي تستخدم في التطبيق مجال للتدريب على التعبير، وذلك

بشرح معناها، وكذلك درس البلاغة، وجميع المواقف التي يقفها مدرس اللغة من طلبته، حتى درس الخط، يمكن اتخاذ مادته أساساً لمناقشات معنوية تطلق ألسنة الطلبة بالتعبير.

3- الطفل لا يمكنه التعبير عن شيء إلا إذا كان له علم سابق بهذا الشيء؛ ولهذا يضيق الطلبة ببعض الموضوعات، ويصفونها بأنها مقفلة، أو ضيقة، أو مظلمة، وإذن ينبغي أن نختار الموضوعات المتصلة بأذهان الطلبة وحاجاتهم (Tiedt، 1978).

الأسس اللغوية:

1- قلة المحصول اللغوي لدى الطلبة، وهذا يستوجب العمل على إنما هذا المحصول بالطريقة الطبيعية كالقراءة والاستماع.

2- التعبير الشفوي أسبق من التعبير الكتابي.

3- مزاحمة اللغة العامية، ويمكن الاستعانة بالأغاني الرفيعة والأناشيد والقصص في تزويد الطالب باللغة الفصيحة، وذلك بالإضافة إلى القراءة والاستماع.

أنواع التعبير من حيث الأداء

التعبير نوعان: تعبير شفوي، وتعبير كتابي.

فالتعبير الشفوي هو ما يعرف باسم المحادثة أو الإنشاء الشفوي، والتعبير الكتابي هو ما يعرف باسم الإنشاء التحريري.

التعبير الشفوي:

وهو ان ينقل الطالب ما يجول في خاطره، وحسه إلى الآخرين مشافهة مستعيناً باللغة تساعده الإيماءات، والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت (البجة،2000).

وتبدو أهميته في أنه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، والنجاح فيه يحقق كثيراً من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة، ومن مشكلاته في الميدان المدرسي مزاحمة اللغة العامية، وغلبتها على ألسنة الطلبة. وللتعبير الشفوي صور كثيرة، نعرض بعضها فيما يأتي:

1- التعبير الحر.

2- التعبير عن الصور التي يجمعها الطلبة، أو يعرضها عليهم المعلم، أو الصور التي بكتب القراءة.

3- التعبير الشفوي عقب القراءة، بالمناقشة والتعليق والتلخيص والإجابة عن الأسئلة.

4- استخدام القصص في التعبير بالصور الآتية:

(أ) تكميل القصص الناقصة (ب) تطويل القصص القصيرة.

(ج) سرد القصص القصيرة (د) التعبير عن القصص المصورة.

5- حديث الطلبة عن حياتهم ونشاطهم داخل المدرسة وخارجها (حصص الألعاب، والرسم، والأشغال، والحفلات، والرحلات، والمباريات، ونحو ذلك).

6- مملكة الحيوان والنبات والطير.

7- الحياة: طبيعتها وأعمال الناس فيها، وما يجد فيها من الأحداث (الحدائق – المزارع – الصحاري – مظاهر الفصول المختلفة – البيئات – الفلاح – ساعي البريد – الجندي)...

8- الموضوعات الدينية والاجتماعية والوطنية والاقتصادية.

9- الخطب والمناظرات.

يقسم التعبير من حيث الأداء إلى نوعين :

التعبير الكتابي:

وهو أن ينقل الطالب أفكاره، وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة، مستخدماً مهارات لغوية أخرى كقواعد أخرى كقواعد الكتابة (إملاء خط) وقواعد اللغة (نحو، صرف) وعلامات الترقيم المختلفة. (البجة 2000).

هو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية، والحاجة إليه ماسة في جميع المهن، ومن صوره:

1- كتابة الأخبار، لاختيار أحسنها، وتقديمه إلى صحيفة الفصل، أو مجلة المدرسة.

2- جمع الصور والتعبير الكتابي عنها، وعرضها في الصف، أو في معرض المدرسة.

3- الإجابات التحريرية عن الأسئلة عقب القراءة الصامتة.

4- تلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة.

5- تكملة القصص الناقصة، وتطويل القصص الموجزة.

6- تأليف قصص في غرض معين، أو في أي غرض يختاره الطالب.

7- تحويل القصة إلى حوار تمثيلي.

8- كتابة المذكرات واليوميات والتقارير.

9- كتابة الرسائل للاستئذان في زيارة الأماكن المختلفة، أو للدعوة إلى حفلة، أو لتأدية واجب اجتماعي في مناسبات الشكر، أو التهنئة، أو التعزية، أو نحو ذلك من الأغراض الحيوية.

10- الكتابة في الموضوعات الأخرى الحسية أو المعنوية، التي أشرنا إليها في صور التعبير الشفوي، على أن يتخيرها المعلم مناسبة للطلبة، في النواحي الدينية والاجتماعية، والقومية، والاقتصادية، والأدبية ونحوها.

11- إعداد الكلمات لإلقائها في مناسبات مختلفة.

12- نثر الأبيات الشعرية.

13- كتابة محاضر الجلسات والاجتماعات.

التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي

يقسم التعبير من حيث الغرض من استعماله إلى نوعين:

أولا: التعبير الوظيفي:

وهو الذي يؤدي خدمة للإنسان في مجتمعه، فيقضي حاجاته، وينفذ متطلباته بالتفاهم مع بني جنسه، ويكون التعبير الوظيفي شفهياً وكتابياً، ويتجلى في:

1- المحادثة والمناقشة.

2- قص القصص.

3- سرد الأخبار.

4- إعطاء التعليمات والتوجيهات والإرشادات.

5- إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة.

6- كتابة التقارير.

7- كتابة المذكرات.

8- إعداد محاضر الجلسات وملخصات عنها.

9- كتابة النشرات والإعلانات واللافتات.

10- كتابة بطاقات الدعوة والاعتذار.

11- تحرير الرسائل الديوانية.

12- ملء الاستمارات.

13- أصول تقديم الطلبات....الخ.

والطابع العام لأساليب التعبير الوظيفي يتسم بالموضوعية، والبعد عن العاطفة، والانفعال والخيال المجنح، والكلمات المترفة ذات التلوين الصوتي والجرس الموسيقي، إذ إن الكلمات واضحة الدلالة فيما تعبر عنه من أفكار ومعان ومفاهيم، وثمة عناية بالمضمون والمحتوى أكثر من الالتفات إلى الشكل والقالب.

ثانيا : التعبير الإبداعي:

وهو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد

يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار.

ومن أمثلة التعبير الإبداعي:

الآثار الأدبية الراقية من نثر وشعر، فمنه الآثار الشعرية الخالدة في وصف المشاعر الإنسانية كالحب والحزن ووصف الطبيعة والقصص والروايات التي تؤدي شعراً، ومنه المقالات ذات الأسلوب الخلاب، والقصص القصيرة والروايات التي تعالج موضوعات تاريخية أو سياسية، أو نفسية، ومنه تراجم حياة العظماء التي يكتبها هؤلاء أنفسهم، أو يكتبها غيرهم عنهم.

ونظراً لحاجة الطلبة إلى كلا النوعين، فعلى المدرسة أن تهيئ له فرص التدريب على النوعين كليهما، ويجب أن يتوازى الاهتمام بالنوعين بحيث لا تطغى موضوعات أحدهما على الآخر.

ومن المظاهر التي تدلل على أن الطالب في المدرسة، وفي معهد المعلمين وحتى في الجامعة، لم يُعد في أثناء دراسته لمواجهة مواقف التعبير الوظيفي في الحياة، من هذه المظاهر لجوؤه إلى كاتب الاستدعاءات ليكتب له طلباً يتقدم به للحصول على بطاقة الأحوال المدنية وجواز السفر، ولدائرة البريد للحصول على هاتف، وغير ذلك، أن الاهتمام بالتوازن بين الموضوعات الإنشائية الوظيفية والإبداعية تزود المتعلم بالخبرات اللغوية الضرورية لمواجهة ما يحتاج إليه منها في حياته المدرسية والعامة، وتغريه بتذوق الآثار الراقية، ومن ثم المساهمة في إثرائها بما يمكن أن يضيفه إليها من أعماله الإبداعية (ركابي، 1973).

الغرض من درس التعبير

1- تمكين الطلبة من التعبير عما في نفوسهم، أو عما يشاهدونه، بعبارة سليمة صحيحة.

2- توسيع دائرة أفكارهم، وقد يظن بعض المدرسين أن هذا الغرض يصعب تحقيقه في حصة التعبير على نطاق واسع، بحجة أن الأفكار إنما يكتسبها الطلبة بالقراءة المتصلة والاطلاع المستمر، والخبرات المتجددة في المجالات الحيوية المختلفة، وبغير ذلك من الوسائل.

ونحن – مع تسليمنا بهذه الحجة – نستطيع في حصة التعبير الشفوي أن نزود الطلبة بالقدرة على معالجة الفكرة بنوع من التفصيل والاستيفاء والإحاطة، وعلى توليد المعاني الجزئية المتصلة بفكرة أساسية عامة، كأن نعلمهم أن يذكروا الأسباب التي تؤيد ما يقرؤونه من أحكام، وأن يذكروا النتائج التي تترتب على موقف معين، وأن يضربوا أمثلة يوضحون بها أقوالهم، وأن يلجئوا إلى عرض الموازنات الكاشفة الموضحة، وأن يستعينوا في تعبيرهم بما يصلح من معلوماتهم في المواد المختلفة... إلى غير ذلك من ضروب الافتنان والتصرف في نواحي القول... وألوان التعبير.

3- تزويدهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب، على أن يكون ذلك بطريقة طبيعية.

4- تعويدهم التفكير المنطقي وترتيب الأفكار، وربط بعضها ببعض.

5- إعدادهم للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال (1992، Zamel).

مراحل التدريب على التعبير وموضوعاته

أولاً: في المرحلة الأساسية الدنيا:

أ- في الصفين الأول والثاني: وفي هذين الصفين يقتصر تدريب الطلبة على التعبير الشفوي في المجالات الآتية:

1- التعبير عن خبرات الطالب، ألعابه، أصدقائه، ما يشاهده من مظاهر طبيعية وحيوانات في بيئته، وغير ذلك مما يقع في دائرة اهتمامه ومشاهداته.

2- التعبير عن الصور الواضحة، المتدرجة في دلالتها، ابتداء من الصور المفردة، ثم الصورتين وانتهاء بالقصة المصورة غير تلك الواردة في الكتاب.

3- الاستماع إلى القصص، وإعادة سردها من الطلبة عن طريق الصور المتتابعة لها، وإفساح المجال أمام الطلبة لإسماع زملائهم قصصاً سمعوها من ذويهم.

4- الحديث عن الأخبار البسيطة والنشاطات التي يقوم بها الطلبة كالحديث عن زياراتهم، ورحلاتهم، أو الحديث عن يوم العيد، أو غير ذلك.

5- استثمار الصور المعدة للتدريب على التعبير الشفوي في الصف الأول، وكذلك التدريبات الخاصة بالتعبير في كتاب الصف الثاني، هذا وتهيئ كتب اللغة المستعملة في الأردن في هذين الصفين مجالات عدة للطلبة للتدريب على التعبير فقد احتوى كتاب الأول على موضوعات عدة حرة تقوم على المحادثة والوصف كما ضم كتاب الثاني مجالات عدة تحدد للطلبة من خلال الصور في بعض الدروس الإجابة عن أشياء موجودة في الصورة وفي دروس أخرى يتدرب الطلبة على التعبير عن طريق ملء الفراغ بكلمة والتدرج إلى أكثر من كلمة، واستعمال بعض المفردات في جمل.

6- ومن البديهي فإن الأسئلة التي تلي دروس القراءة في الصف الثاني مجالاً خصباً لتدريب الطلبة على التعبير الشفوي.

ب- في الصفين الثالث والرابع: وفي هذين الصفين يجب أن يبدأ تدريب الطلبة على التعبير الكتابي إضافة إلى تدريبهم على مجالات التعبير الشفوي.

ويمكن أن يستثمر المعلم في هذين الصفين مجالات التعبير الشفوي السابقة، مع شيء من التوسع في بعض الموضوعات لأن مدارك الطلبة ومحصولهم اللغوي قد اتسعت عنها في المرحلة السابقة.

ويمكن أن يدرب المعلم طلبته في هذين الصفين على مجالات التعبير الكتابي الآتية:

1- استعمال كلمات مرت في دروس القراءة في جمل تامة يكتبونها على دفاترهم.

2- تدريبهم على وضع كلمة ناقصة في جملة، تختار من كلمات عدة موجودة أمام الطالب، وإعادة كتابة الجملة كاملة في الدفتر، التدرج من بعد إلى زيادة عدد الجمل وعدد الكلمات.

3- إعادة ترتيب مفردات معطاة لتكوين جملة، أو جمل مفيدة.

4- إعادة ترتيب جمل لتكوين معناً مترابطاً.

5- إجابة الأسئلة الواردة في درس القراءة كتابياً، وكذلك إجابة أسئلة لم ترد في الكتاب، ورد معناها في الدرس.

6- ترجمة الطالب البسيطة، اسمه، بلده، صفه، ما يحب من العادات.

7- كتابة ما يشاهده في صورة ما على دفتره، أو تحت الصورة.

8- تحويل بعض الجمل كتابة، من المذكر إلى المؤنث.

9- كتابة الأخبار (الأعمال والنشاطات) التي يقوم بها من رحلات، ومشاهدات ومناسبات، ومراعاة التدرج في أشكال عرض الطالب – كتابة – لهذه الأخبار.

10- الوصف المحدد بعدد من السطور أو الجمل.

11- وفي الصف الرابع يبدأ تدريب الطلبة تدريجياً على شرح المفردات، بالمرادف وبالتضاد وتركيب جمل على غرار جمل ترد في دروس التعبير في الكتاب.

12- تلخيص فقرة من الدرس كتابة في الصف الثالث، والتدرج في الرابع إلى تلخيص الدرس جميعه.

13- تدريب طلبة الصف الرابع في نهاية السنة على كتابة القصة في موضوع محدد.

14- تدريبهم على ألوان بسيطة من التعبير الوظيفي، مثل كتابة رسائل للأب، أو بطاقة دعوة لعيد الميلاد أو غير ذلك.

ج- في الصفين الخامس والسادس: وفي هذه المرحلة أيضاً يستمر تدريب طلبتها على نوعي التعبير، وتصلح المجالات التعبيرية في المراحل السابقة لتدريب الطلبة عليها، مع مراعاة ازدياد ثروة الطلبة في اللغة، واتساع دائرة مشاهداتهم، وقدرتهم على ملاحظة ونقد ما يرون.

يترتب على ذلك، التوسع في تناول الموضوعات، والربط بين الأفكار، والتعليق على بعض المشاهدات، أما في التعبير الكتابي فيستمر تدريب الطلبة على الموضوعات التي وردت في الصفين السابقين بشيء من التوسع، وتكون الموضوعات الآتية مجالات للتدريب على التعبير الكتابي:

1- إجابة الأسئلة التي وردت في كتب القراءة، وإجابة أسئلة لم ترد في الكتاب.

2- تلخيص جزء من الدرس، أو تلخيص الدرس جميعه.

3- ملء الفراغ في الجملة أو القصة بوساطة كلمات، أو تراكيب.

4- وصف الأعمال والنشاطات والمشاهدات التي يقوم بها الطالب مع تحديد عدد الأسطر.

5- وصف الصورة وكتابة ما يستوحي منها.

6- كتابة الرسائل الوظيفية، كتابة رسالة للأب المسافر حول موضوع معين، وكتابة استدعاء إلى شركة الكهرباء لإعادة التيار الكهربائي، أو غير ذلك.

7- إجابة أسئلة متسلسلة على موضوع قرائي بحيث تشكل إجابات الأسئلة موضوعاً تعبيرياً كتابياً.

8- تحويل جمل حوارية إلى جمل لا حوار فيها.

ثانياً: في المرحلة الأساسية العليا:

وفي هذه المرحلة أيضاً يستمر تدريب الطلبة على التعبير الشفوي والكتابي، ففي التعبير الشفوي يتدرب الطلبة على ما يلائمهم من موضوعات التعبير الشفوي السابقة بشيء من التوسع والإثراء.

وفي التعبير الكتابي يتدرب الطلبة على:

1- إجابة الأسئلة بعد قراءة النص.

2- تلخيص فقرة من الدرس، أو تلخيصه كله.

3- كتابة موضوع أو قصة بعد الاستماع الجيد إليهما من المعلم.

4- اختيار موضوع من موضوعين أو أكثر يكتب فيه الطالب.

5- كتابة موضوعات تتعلق ببعض القضايا التي يمر بها الطلبة، أو المناسبات المختلفة أو التوجيهات الأخلاقية، لإلقائها على الطلبة في الإذاعة المدرسية.

وفي المرحلة يجب أن يهتم المعلم بتدريب الطلبة على ترتيب الأفكار في موضوعاتهم وعلى التسلسل فيها، كما ويهتم بصحة الأسلوب وأن يحدد لهم بعض الموضوعات التي يرجعون فيها إلى كتب أو صحف أو مجلات يحددها لهم مسبقاً.

ثالثاً: في المرحلة الثانوية:

وفي هذه المرحلة يفترض أن يركز على التعبير الكتابي بشكل مقصود وتتاح للطلبة مجالات التدرب على جميع أشكاله، وينبغي أن تستثمر فرصه في دروس اللغة العربية:

1- ففي دروس المطالعة والنصوص يلخص الطلبة الأفكار العامة في النص على شكل نقاط رئيسة، ويسجلون آراءهم حول هذه النصوص، ويذكرون ما أعجبهم فيها من أفكاره، ومن صور، ويقارنون بين النصوص عند التماس بعض المشابه أو الخلاف. ويمكن أن يحولوا بعض النصوص الشعرية إلى نثر، ويوجهوا إلى التعرف إلى ما احتوته النصوص من زيادة في الألفاظ أو مبالغة ليست ضرورية.

وفي درس المطالعة يتدربون على الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم عليهم بعد كل درس من دروس المطالعة، ويجيبون على أسئلة المناقشة الواردة في نهاية كل درس، ويكلفون بتلخيص موضوع الدرس بشكل مترابط.

وعن طريق كتاب المطالعة ذي الموضوع الواحد يتدرب الطلبة على أشكال تعبيرية كثيرة منها:

- تلخيص أبواب أو فصول الكتاب.

- ربط أفكار الكتاب بواقع حياة الطلبة.

- الإجابة على أسئلة يطرحها المعلم تختبر القراءة بين السطور.

- البحث عن حياة الكاتب في المظان التي يحددها المعلم.

- نقد الكاتب، من حيث ما قدمه من أفكار، ومن حيث الدقة والوضوح في أداء الأفكار.

2- وفي درس البلاغة يوجه الطلبة إلى محاكاة بعض النماذج البلاغية الحية واستثمارها في كتابتهم، من دون أن يتعرضوا إلى تقليد نماذج وأشكال الموضوعات غير المستعملة.

3- وفي القواعد، يمثل التطبيق على قواعد اللغة خير وسيلة لتوظيف ما تعلمه الطالب من قواعد في كتابته وقراءته، شريطة أن يعتمد في ذلك على أن يمارس الطالب عمله مستقلاً، لا أن يأتي هذا العمل، وكأنه صورة واحدة لجميع الطلاب.

4- أما في الدروس الأخرى، فيمكن تدريب الطلاب على الكتابة في موضوعات تاريخية أو جغرافية وردت في الاجتماعات، أو موضوعات أخلاقية تهذيبية – معنوية – وردت في دروس التربية الإسلامية، أو موضوعات علمية وردت في دروس العلوم، ولا بأس من أن يطلب المعلم إلى الطلبة في هذه المرحلة أن يفيدوا في كتابتهم مما خطر معهم في دروس اللغة الأجنبية من قصة ممتعة، أو أغنية أو قصيدة شعر، فيترجموها إلى اللغة العربية.

ولا تقتصر مجالات التدريب على فرص التعبير الكتابي على كتب وموضوعات اللغة، أو الدروس المدرسية، ففي الحياة قضايا وظواهر اجتماعية وسياسية واقتصادية كثيرة، تهم الطلبة وتشكل جزءاً من حياتهم، وبالتالي فإن تدريبهم عليها أمر ضروري.

ومن المجالات الأخرى التي تتيح لطلبة هذه المرحلة التدريب على التعبير الكتابي، مجال المشاركة في صحف الحائط، أو المجلات المدرسية، أو في الندوات والأمسيات الشعرية والنثرية، من أجل إعدادهم للمساهمة والمشاركة في النشاطات الأدبية في حياتهم بعد مرحلة الدراسة.

ومن الطبيعي أن يساير هذا الاهتمام بالتعبير الكتابي اهتمام مشابه في الاهتمام بمجالات التعبير الشفوي، ويتبدى هذا الاهتمام بتعويد الطلبة على التعبير الصحيح الخالي من الأخطاء في الأسلوب وفي استعمال قواعد اللغة، وضرورة التركيز على الوضوح والبعد عن الالتفاف حول الفكرة أو الموضوع (أبو حمدة، 1994).

طرق تدريس التعبير

أولاً: القصة

تعد القصة من خير الوسائل لتدريب الطلبة على التعبير؛ لأنهم يميلون بفطرتهم إليها، ولا يملون سماعها في أي وقت، على أننا نشترط في القصة شروطاً تحقق الغاية منها، ومن هذه الشروط:

1- أن تكون مثيرة شائقة، ولعل عنصر الخيال من مقومات التشويق وبخاصة للأطفال.

2- أن تكون طريفة جديدة، يسمعها الطلبة لأول مرة.

3- أن تكون ملائمة للطلبة من حيث الفكرة واللغة، فلا تنقلها الأفكار الفلسفية، أو الأخيلة البعيدة، ولا تشوب لغتها المفردات الوعرة الغريبة.

4- أن تكون ذات مغزى خلقي أو فكري أو اجتماعي أو نحو ذلك.

5- أن تكون مناسبة للطلبة من حيث الطول والقصر، على أنه ينبغي ألا يستغرق إلقاؤها على الطلبة أكثر من خمس دقائق.

خطوات الدرس:

1- التمهيد: ويكون بحديث قصير، أو أسئلة تنتهي بمشكلة تتكفل القصة بحلها، ويمكن الاكتفاء بأن يقول المدرس للطلبة: سأقص عليكم قصة.

2- إلقاء القصة: مع التأني والوضوح، وتمثيل المعنى، ومراعاة المواقف المختلفة، وما تتطلبه من ألوان الأداء والتصوير والتمثيل، والمدرسون يتفاوتون في براعة هذا الإلقاء، والناجح منهم من يأسر أسماع الطلبة من دون تكلف.

3- إلقاء طائفة من الأسئلة مرتبة على حسب مراحل القصة، بحيث لو فات طالباً سماع القصة من المدرس، يستطيع من تتبع هذه الأسئلة وإجابتها أن يفهم القصة، وتدريب الطلبة على تنويع الإجابات، وفي المرحلة تظهر مهارة المدرس ولياقته ولطف احتياله.

ومن الطرق التي يلجأ إليها المدرس لتعليم الطلبة كيف ينوعون الإجابات، وكيف يعبرون عن المعنى الواحد بعبارات مختلفة، أن يبدأ لهم بعض الجمل بكلمات يختارها هو، ويكلف الطالب إكمال الجملة، أو يقدم لهم كلمة يدخلها الطالب في إجابته، أو بغير ذلك من فنون التصرف في التعبير.

4- اختيار عنوان للقصة: فيطلب المدرس من الطلبة أن يختار كل منهم عنواناً مناسباً، ويناقشهم في العناوين التي يقترحونها ويثبت بعضها على السبورة مرقمة، ثم يأخذ رأيهم فيها، عنواناً بعد آخر، ويثبت أمام كل عنوان عدد الأصوات التي نالها، ثم ينتخب العنوان الذي فاز بأصوات أكثر، فيثبته على السبورة، ويمحو ما عداه.

5- أسئلة الطلبة بعضهم بعضاً: فيطلب المدرس من الطلبة أن يصوغوا أسئلة في القصة، على أن يجيب بعضهم عن أسئلة بعض، وللمدرس أن يشترك في هذه الإجابة، وهذه الخطوة مفيدة للطلبة، ومبنية على أساس نفسي، وأساس لغوي.

فمن الناحية النفسية؛ أنها تبدد من ذهن الطلبة ذلك الوهم الخاطئ، الذي يسبق إلى خواطرهم، حين يعتقدون أو يتوهمون أن مهمة الطالب أن يكون مسئولاً دائماً، والمدرس هو السائل دائماً، أو أن الطالب مأمور منهي، والمدرس آمر ناه.

ومن الناحية اللغوية: فيها تدريب للطلبة على فن السؤال، بجانب تدربهم على الجواب، فكما يطلب منا أن نعلم الطالب كيف يجب، يطلب منا – كذلك – أن نعلمه كيف يسأل، ولأن اللغة سؤال وجواب، والمواقف الحيوية، والاستعمالات اللغوية تستدعي أن يكون الإنسان مجيباً حيناً، وسائلاً حيناً آخر، فإذا لم نمرن الطالب على فن السؤال فقد حرمناه نصف اللغة، على أن في هذه الخطوة تمريناً شائقاً على حسن استخدام أدوات الاستفهام، واستعمالها استعمالاً عملياً صحيحاً، قد يغني عن تدريسها دراسة عامدة، في حصة خاصة من حصص القواعد، وبهذا نربط بين درس التعبير ودرس القواعد ربطاً محموداً.

6- التلخيص: فيطلب المدرس إلى الطلبة تلخيص القصة، بحيث يلخص كل طالب مرحلة منها.

7- التمثيل: إذا كانت القصة أو بعض أجزائها صالحة للتمثيل فللمدرس أن يكلف بعض الطلبة أداءها تمثيلاً.

ولعل أهم الفوائد التربوية التي تحققها القصة للطلبة تتمثل في أنها:

1- توفر للطالب المتعة والتسلية من خلال تتبعه للعلاقات بين أشخاصها، ومن خلال تفاعله معها.

2- تنمي ثروة الطالب اللغوية، وتثري معجمه اللغوي بما تتضمنه من مفردات وتعابير وتراكيب لغوية، يمكن أن تضاف إلى خبراته اللغوية السابقة.

3- تربط الطالب بعادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، وتوحي له باحترامها وعدم الخروج عنها، فتساعده بذلك على التكيف والتواؤم مع مجتمعه.

4- تطلع الطالب على عادات وتقاليد وقيم المجتمعات الإنسانية الأخرى مما يتيح له مجال المقارنة بين عادات المجتمعات المختلفة، فيفيد من الجوانب الإيجابية منها، ويتجنب السلبية.

5- تزود الطالب بالمعلومات التي تضاف إلى خبراته عن طريق ما تحمله القصة من جديد في هذا الصدد.

6- تنمي خيال الطلبة وتتيح لهم تصور الأشياء والأحداث على نحو يريحهم ويمتد إلى الحدود الطبيعية لتصوراتهم وتهيؤاتهم، التي تختلف باختلاف مراحل النمو الإدراكي التي يمرون بها.

7- تشجعهم على مواجهة زملائهم في مواقف تعبيرية طبيعية في المدرسة وخارجها والتحدث إليهم، ومجادلتهم وذلك حينما يقصون قصة، أو يعيدون قص أخرى، أو يجيبون عن أسئلة حول القصة.

8- تنفس عن بعض العواطف والمشاعر المقهورة والمكبوتة في نفوس بعض الطلبة، والتي يمارسها عليهم الآباء أو المعلمون أو غيرهم في المجتمع، وذلك حينما يستمعون إلى قصص أخرى

يستشعرون من خلالها أن بعض أبطال القصص المستضعفين ربما تتيح لهم الظروف فرصاً للتخلص من الظلم والعنت. من مثل انتصار الحمامة الصغيرة على الثعلب، أو غلبة الماعز ذات القرون القوية للذئب الذي يعتدي على صغارها، وبقر بطنه بقرونها.

أنواع القصة:

تنقسم القصة من حيث مطابقتها للحياة التي يعيشها الإنسان على الكرة الأرضية أو افتراقها عنها إلى:

1- القصة الحقيقية: وهي التي لها مشابه على أرضية الحياة، وتستمد مضامينها من أنماط حياة الناس وطرائق معيشتهم وأساليب تفكيرهم.

2- القصة الخيالية: وتلك تستمد أحداثها وشخوصها من عالم آخر غير عالم الواقع، على الرغم من أن شخوصها يحملون أسماء، ويتحدثون بلغة، ويفكرون بطرائق شبيهة بطرائق تفكير الناس. وعن طريق هذه القصص يستطيع القصاصون أن يعالجوا كثيراً من القضايا الاجتماعية والعلمية وغيرها.

أما أنواع القصص التي ينبغي أن تقدم للطلبة في مراحل الدراسة المختلفة فهي:

1- قصص الأخلاق والمثل العليا: ومن شأنها أن تربي الطلبة على حب الناس واحترامهم ومساعدتهم والتضحية في سبيلهم وتحببهم بالحق ونصرته.

2- القصص الاجتماعية: وتهدف إلى تصوير أنماط مختلفة من حياة الشرائح الاجتماعية.

3- القصص التاريخي: ويقدم سير الرموز البشرية المشهورة في الأمة، الذين مثلت أعمالهم علامات فارقة على درب التاريخ قديماً وحديثاً، والذين غيروا بأعمالهم العلمية والعملية مسارات غير صحيحة للأمة، أو تتضمن حياة وأعمال مشاهير آخرين من الأمم الأخرى، وتهدف هذه القصص إلى تخليد هؤلاء الرواد، وتغري النشء بالسير على خطاهم.

4- قصص المغامرات: وتتناول حياة بعض الرحالة والمكتشفين، والأشخاص الذين يساعدون في كشف الجرائم وتعقب المجرمين الخارجين على قيم المجتمع، ومثل هذه القصص تنمي حب الاستطلاع عند الطلبة، وتشوقهم إلى متابعة الأمور، ولكن يجب أن يبتعد فيها عن التهويل، كما يجب ألا تقدم فيها الأمور مبسطة إلى درجة يبدو قيام الطلبة بها ممكناً.

5- القصص الفكاهي: ويهدف هذا النوع إلى تقديم المتعة للطلبة، وإلى تجديد نشاطه ومساعدته في أن يضفي على حياته مع زملائه وأسرته لوناً من المرح والدعابة والسعادة.

6- القصص الرمزي: ويهدف إلى تقديم العظة والعبرة، والتوجه إلى السلوك الحميد والنفور من السيئ عن طريق الإيحاء والتمثل، لا عن طريق الوعظ والإرشاد المباشرين، وذلك حينما تقدم هذه الأمور على ألسنة الطيور أو الأفاعي أو السلاحف أو غيرها.

اختيار القصة:

من المعروف أن لكل مرحلة نمائية يمر بها الطالب خصائص عقلية ولغوية تختلف بالضرورة عن المرحلة التي تسبقها أو التي تليها.

إن مراعاة المعلم لخصائص المرحلة النمائية لطلبته، عند اختيار القصة أمر يجعل تعلم القصة فاعلاً، ويراعي ميول وحاجات ورغبات ومستويات هؤلاء المتعلمين.

إذ على الرغم من ميل جميع الأطفال للقصة حينما يصلون إلى السنة الثالثة أو الرابعة من أعمارهم، فإن على المعلم أو الوالد واجباً تجاه اختيار القصص لأبنائهم، وهذا الواجب نابع من خصائص نمو الأطفال الإدراكي، والذي يتبدى فيما يأتي:

أولاً: يميل الأطفال بين الثالثة والسابعة في الغالب إلى:

1- كثرة الحركة، والتعرف إلى معالم بيئتهم الصغيرة.

2- متابعة الخيال المرتبط بالبيئة والواقع.

3- عدم التركيز على شيء واحد لفترة طويلة.

4- تقليد ما يروق لهم من الأعمال والأشخاص.

5- سرعة التأثر بما يخيف.

لذا فإن القصص التي تقدم في هذه المرحلة يجب أن تراعي ما يأتي:

1- دورانها حول الأمور التي يألفها الطالب في بيئته من حيوانات وطيور ونباتات وأشخاص.

2- امتزاج الخيال بالواقع الذي يعيشه الطالب، فالقطة والكلب عنصران من عناصر الواقع الذي يراه الطالب، أما حديثهما فهو غير مألوف لديه، ومع ذلك فهو يقبله لأنه يشبع رغبته في الخيال غير البعيد عن واقع بيئته.

3- قصر القصة وقلة الأحداث فيها، كي يستطيع متابعتها وفهمها.

4- البعد عن القصص التي تخيف الطلبة، والتي ربما سببت لكثير منهم خوفاً مرضياً، مثل قصص الجن أو العفاريت أو الغول وغيرها.

5- الإيحاء للطلبة بالسلوك الحميد من دون وعظ أو إرشاد.

ثانياً: الأطفال بين السنة الثامنة والثانية عشرة. فهم وإن تأثروا بميلهم إلى الواقع – الناس والأشياء من حولهم – إلا أنهم يتميزون بـ:

1- الميل إلى التعرف على الأشياء الغريبة والحوادث التي تبتعد في الزمان والمكان عنهم مع تغليفها بشيء من الخيال.

2- الميل إلى المبالغة في الحديث عن أنفسهم وعن الناس.

3- انطلاق خيالهم نحو النمو وتجاوز الواقع.

4- ظهور الميل إلى السيطرة وحب العنف.

5- التمييز بين مفهوم الماضي والحاضر والمستقبل.

أما القصص التي تناسب هذه المرحلة فهي:

1- قصص المخاطرة، والجرأة والتعرض للأخطار.

ثالثاً: أما الفتيان بين سن الثانية عشرة والثامنة عشرة، وهي فترة المراهقة فيميلون إلى:

1- ازدياد اهتمامهم بأنفسهم وبعلاقاتهم مع زملائهم ورفقائهم.

2- الميل إلى الاستقلال.

3- ظهور النزعة الاجتماعية، والجنسية والدينية والعاطفية.

4- الاتجاه في طريقة تفكير في الحياة الخاصة.

والقصص التي تلائم هذه المرحلة هي:

1- قصص الغرام، والتي يجب أن يقدم منها للمراهقين ما هو صالح، وبعيد عن الإغراء بالعلاقات السيئة فتختار له قصص العفة والتضحية والشرف.

2- قصص تحقق رغباتهم الاجتماعية مثل قصص القيادة والمشروعات الناجحة.

3- قصص البطولات، والتضحية.

4- قصص تدور حول الأمور الدينية.

رابعاً: بعد سن الثامنة عشرة تأخذ الحياة بالتغير وذلك بدخول الشاب أو الشابة في معتركها، وفي هذا الطور تتحكم البيئة والثقافة التي يعيش فيها الشاب في نوع القصص التي يقرأ، ويظل الميل إلى القصص التي تدور حول المثل العليا هو الغالب عليه.

أما عن الفوارق بين الجنسين في مراحل النمو: ففي بين 10 – 13 يزداد اهتمام البنين (الذكور) بأمور الرياضة والمغامرات، بينما تزداد رغبة الإناث فيما يصور حياة البيت والمدرسة ويدور حول الحب والجن. وفي سن 15 تظهر في البنين الرغبة فيما يتصل بالمهن والأعمال أما البنات فيفضلن ما يتسم بالفكاهة والخيال (حنورة، 1989).

شروط عامة تراعى في القصة:

1- أن تكون لغة القصة (مفرداتها) وتراكيبها (أسلوبها) مناسبين للغة الطالب.

2- أن يكون مضمونها ومعناها مناسبين لمستوى الطالب العقلي.

3- أن تكون طبيعية في بنائها بعيدة عن التكلف.

4- أن تكون مناسبة في طولها وقصرها لمستوى الطلبة العقلي.

5- أن تزود الطلبة بالمعلومات والمعارف والخبرات الجديدة.

6- أن توحي للطلبة بتمثل أنماط سلوكية حميدة.

7- أن تلبي رغبات وميول وحاجات الطلبة في مراحل النمو المختلفة.

ثانياً: التعبير الحر

هو من الطرق المفيدة لتدريب الطلبة على التعبير، وقد لوحظ أنهم ينشطون له، ويقبلون عليه، لأنهم أحرار في اختيار الموضوعات التي يتحدثون فيها، ويعد هذا النوع من التعبير مقياساً لصلة الطالب بالحياة، ومدى اطلاعه الحر، ومطالعاته في الصحف والمجلات، وما يختزنه في ذهنه من أفكار وملاحظات عن مشاهداته الحيوية، كما أن هذا اللون من التعبير يلائم الطلبة في جميع المراحل التعليمية، ويسلك المعلم في درسه الخطوات الآتية:

1- التمهيد: ويكون بأن يشرح المدرس للطلبة المطلوب عمله في هذا الدرس، ويساعدهم بأن يذكر لهم بعض الميادين التي يختارون منها الموضوعات، كالرياضة، والإذاعة، والخيالة، والرحلات، والحفلات، والزيارات، والمشاهدات، والحوادث اليومية، ووسائل النقل، وبعض المشكلات، والأخبار الخاصة والعامة. ونحو ذلك..

2- يستدعي المدرس طالباً لإلقاء حديثه، ويحث زملائه على أن يستمعوا إليه.

3- بعد أن ينتهي الطالب من حديثه، يوجه إليه زملائه أسئلة فيما سمعوا منه، ويبدون ما يريدون من أوجه الملاحظات والنقد، وهو يرد على أسئلتهم، ويناقش ملاحظاتهم، وللمدرس أن يشترك مع الطلبة في الأسئلة والمناقشة، ثم يستدعي طالباً آخراً...

4- يشترك المدرس بإلقاء بعض الأخبار والطرائف، ويوجه إليه الطلبة ما يبدو لهم من الأسئلة، وهو يجيبهم، وهكذا إلى أن تنتهي الحصة.

ويجب مراعاة ما يأتي:

1- تلوين الأحاديث، وذلك بإرشاد بالطلبة، وتوجيههم إلى بعض النواحي الهامة الجديرة بالاختيار.

2- رفض القصص المحفوظة المعهودة للطلبة.

3- قصر التصحيح على الأخطاء الصارخة، التي لا تليق بالطالب.

4- إشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في الحديث والنقد وتوجيه الأسئلة، ومن الممكن في حصة التعبير الحر أن تهيئ فرصة الكلام أو السؤال لكل طالب في الفصل.

5- توسيع نطاق التعبير الحر، بأن يشمل الأخبار، والشكوى، والطلب، والاقتراحات، والأسئلة ونحو ذلك.

أما الأخبار فهي ما يلقيها الطلبة والمدرس مما يرونه في حياتهم، أو يقرؤونه في الصحف والمجلات.

وأما الشكوى فموضوعها ما يحدث أحياناً بين طالب وآخر من مشكلات ونزاع، ومن الممكن أن يؤلف المدرس من طلبة الفصل محكمة مستكملة الهيئة، لتفصل في موضوع الشكوى بين طرفي الخصومة، ففي هذا تدريب للطلبة على التعبير في إطار محبوب، وتمرين لهم على المناقشة والجدل، وإقامة الأدلة والإقناع، وفوق هذا يكسب الطلبة خبرات جديدة بالمواقف القضائية.

وأما الطلب، فإن بعض الطلبة يتقدمون أحياناً إلى المدرس بطلبات تخصهم، ومن الممكن تدريب هؤلاء الطلبة على أن يتقدموا بهذه الطلبات في حصة التعبير الشفوي الحر.

وكذلك الاقتراحات التي تتصل بأمور تتعلق بالطلبة جميعاً: كرغبتهم في إنشاء مجلة للفصل، أو في تزويد مكتبة الفصل ببعض الكتب، أو رغبتهم في تلقي الدرس خارج الفصل في الهواء الطلق، أو في حديقة المدرسة، أو في مكان مشمس، أو مكان ظليل.

وكذلك الأسئلة عن أمور تحير الطلبة.... وهكذا.

هذا، وليس التعبير الحر مقصوراً على التعبير الشفوي، بل ينبغي أن يكون للطالب أحياناً الحرية في اختيار الموضوع الذي يكتب فيه.

ثالثاً: الموضوعات

وهذا هو النوع السائد المألوف، وقد كان هذا النوع هو الغالب، أو الوحيد في تدريس الإنشاء.

ففي المدرسة الأساسية الابتدائية، يعتمد الدرس على أسئلة يوجهها المدرس إلى الطلبة، ويتلقى منهم الإجابة عنها، ويتصرف في هذه الإجابة تصرفاً يدفع الطلبة إلى تنويع التعبير، وإذا كان الموضوع حول صورة أو نموذج كان من الواجب مراعاة الترتيب في الأسئلة، بحيث تتناول نواحي الموضوع ناحية فناحية.

وفي المدارس الأساسية العليا والثانوية، يسير المدرس على حسب الخطوات الآتية، وله أن يتصرف في هذه الخطوات إذا دعت الحاجة:

1- إثارة نشاط الطلبة بما يحفزهم على الكلام.

2- كتابة الموضوع على السبورة، وتكليف طالب قراءته.

3- ترك فرصة للطلبة ليفكروا في الموضوع.

4- إلقاء طائفة من الأسئلة على الطلبة، تتناول أطراف الموضوع، وتلقي الإجابة عنها، وذلك إذا كان الموضوع أو كان الطلبة في حاجة إلى هذه الجولة السريعة التي تكشف عن معالم الموضوع للطلبة.

5- تحدث الطلبة في الموضوع، طالب بعد آخر، وعقب انتهاء الطالب الأول، يأتي دور المدرس، فيناقش الطلبة فيما تحدث فيه زميلهم، ويطلب منهم أن يختاروا عنواناً لذلك الحديث.

وبعد تهذيب هذا العنوان وصقله يكتبه المدرس على السبورة كأنه أحد عناصر الموضوع، ثم يقوم المدرس بتلخيص شيء مما قاله هذا الطالب، فيكون ذلك بمثابة عرض نموذج جيد بعد نموذج الطالب، كما يقوم بنقد الطالب المتحدث نقداً يتناول الفكرة واللغة، فكل ذلك يرسم الطريق السوي للطلبة الذين سيتحدثون بعد ذلك. ثم يكلف المدرس طالباً آخر أن يتحدث في الفكرة السابقة نفسها، ويتوقع أن يكون حديثه أكثر سداداً من حديث زميله السابق، ويمكن الاكتفاء بطالبين في كل فكرة، ولا مانع أن يتحدث فيها طالب ثالث إذا كانت الفكرة خصبة واسعة.

ثم يتحدث طالب آخر في فكرة جديدة... وهكذا، وبهذه الطريقة يتوافر للطلبة الحرية في اختيار الأفكار التي يعرضونها، ولا يقيدهم المدرس بعناصر يقترحها عليهم، أو يحددها لهم قبل حديثهم، وقد يستحسن المدرس أن يستنبط من الطلبة بعض عناصر الموضوع، ويسجلها على السبورة، ثم يطلب إليهم أن يتناولوها بالحديث والشرح، ولكن في هذا المسلك انتقاصاً من حرية الطلبة.

ويجب مراعاة ما يأتي:

1- أن يكون الموضوع مما يتصل بحياة الطلبة، ولذا يحسن انتهاز المناسبات العامة والخاصة، لاختيار الموضوعات المتصلة بها.

2- يجب أن يكون موقف المدرس إيجابياً، ولكي نفهم معنى الإيجابية نعرض الصور الآتية:

- بعض المدرسين يستأثرون بالكلام في درس التعبير الشفوي، ويحرمون الطلبة حقهم في الكلام، ويظنون أن موقفهم الخطابي، واسترسالهم في الكلام بطلاقة وتدفق هو مظهر إجادتهم ونجاحهم، ومن هؤلاء يراعي في حديثه الأناة والبطء، ليتيح للطلبة فرصة الكتابة عنه، فلا يجدوا بعد ذلك مشقة في كتابة الموضوع، بعد أن أملاه عليهم المدرس أو كاد.

- وبعضهم لا يشترك مع الطلبة، ويلقي عليهم كل العبء ويقف منهم موقفاً سلبياً، فيشعر الطلبة بأنهم يؤدون عملاً تافهاً مبتوراً، تكشفه العيوب، وسرعان ما تفتر حماسة الطلبة، ويسقط الدرس.

3- أما الطريقة السديدة فهي التي تجعل المدرس إيجابياً بصورة مقبولة، وذلك بأن يتكلم حيث ينبغي أن يتكلم، ويسكت حيث يجب أن يسكت، وضابط ذلك كله أن يسكت المدرس ما دام الطالب متحدثاً، فإذا سكت الطالب، وعجز عن متابعة الكلام تحدث المدرس على الوجه الذي يكفل للطالب أن يستأنف الحديث ويتابعه.

ضعف الطلبة في التعبير

مظاهره وأسبابه، وطرائق علاجه

يلاحظ أن عدداً كبيراً من الطلاب في مختلف مراحل الدراسة في المدرسة يعانون من ضعف ظاهر في التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، فإن تحدث أحدهم بلغة سليمة ظهرت إمارات الإعياء على لغته، وقد يتوقف فجأة قبل أن يفرغ ما يريد أن يقوله من كلام، أو لعله يلجأ إلى اللهجة العامية يطعم حديثه بها، أو يتم ما عجز عن إتمامه بها.

ولعل هناك من يظن أن التعبير الكتابي يمثل صعوبة أكبر من التعبير الشفوي بالنسبة للطالب، ولكن من يسأل الطلبة في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية بالنسبة لهذه الإشكالية، سيجد أن التعبير الكتابي أسهل عليهم من التعبير الشفوي، ولكن هذا لا يعني أنهم يفلحون فيه أكثر من ذلك، ولكنهم على الأقل يكتبون وحسب، بغض النظر عن صحة ما كتبوا أو عدم صحته.

ولعل المتتبع لأساليب تعبير الطلبة في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية يلاحظ أن الطلبة ميالون إلى الإجابة المباشرة، التي تكون مقدورة بقدرٍ على موضوع السؤال الذي يسألون عنه، فإذا ما حور السؤال أو الموضوع تحويراً بسيطاً فإن الإجابة عليه أو الحديث فيه قد تتخذان مجرى بعيداً بعض الشيء عن السؤال والموضوع.

ويفترض جدلاً أن الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية يجب أن يكونوا قادرين على الحديث في أي موضوع يلامس حياتهم أو حاجتهم أو مشاعرهم. وهذا يعني ببساطة أن يكونوا مهيئين للكتابة في جل الموضوعات إلا بداعية والوظيفية التي يحتاجون إليها. ولكن هل الأمر كذلك في مدارسنا ؟

ولعل الطلبة يبدؤون في التدرب على التلخيص في بداية المرحلة الابتدائية العليا، ويتابعون التدريب على هذا الأسلوب التعبيري في المرحلتين التاليتين، فهل نستطيع أن نطمئن إلى أن جميع الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية قادرون على تلخيص قصة، أو نص أو أفكار موضوع معين ؟ وهل يتحقق لهم القدرة على التلخيص الصحيح البعيد عن التقيد بالألفاظ ذاتها التي ضمنت في النص الملخص ؟

ثم إلى أي مدى نستطيع أن نطمئن أن جميع الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية قادرون على تأليف قصة، أو على إعداد مقابلة مع أي مسؤول أو نثر قصيدة بطريقة فيها بصمات الإبـداع ؟

ثم إلى أي حد نستطيع أن نحكم على معظم طلبة المرحلة الثانوية بالنسبة لقدرتهم على تنظيم أفكارهم وتبويبها، وتقديم المهم منها ؟ ومن ثم المشيرات التي تدل على أن غالبيتهم قادرون على ربط أفكارهم بعضها ببعض، وتسلسلها بشكل طبيعي ومنطقي ؟

أما فيما يتعلق بالإضافة النوعية التي يجب أن يضيفها معظم الطلبة إلى الموضوعات التي تعطى لهم وإثراؤها وتوسيع الحديث فيها بشكل ينم عن إطلاعهم وقراءاتهم الخارجية فيها أو حولها، واتخاذهم مواقف إيجابية أو سلبية إزاءها، فلنا أن نسأل عن عدد الطلبة الذين يفعلون ذلك من طلبة السنة النهائية من المرحلة الثانوية!

أسباب ضعف الطلبة في التعبير:

هناك عوامل كثيرة يمكن أن يعزى إليها ضعف الطلبة في التعبير ويمكن حصر هذه العوامل في:

1- ازدواجية اللغة: فالطالب العربي في أي قطر من أقطار الوطن العربي يعاني من ازدواجية اللغة فهنالك اللهجة العامية التي يتعامل بها في المجتمع كل المتعلمين والمعلمين. ومما يؤسف له أن الوسط الذي يتعامل معه الطالب والمعلم هو وسط لا يستعمل غير العامية، وتبدو العامية فيه هي القاعدة وصاحبة السيطرة، أما الفصحى فاستعمالها محصور في حيز ضيق من المدرسة لا تتعداه إلى غيره.

ولا ننكر أن ضعف أثر المدرسة في العالم العربي هو الذي قاد إلى سيادة العامية في الحياة العامة، وما دام الطالب جزءاً من هذه الحياة فهو لن يخرج عن إجماع السواد الأعظم، ولماذا يقلق – من ثم – بأمر الفصحى، ما دام يرى أن كل أموره الحياتية تسير سيراً عادياً من خلال استعمال لغة الأغلبية !

2- سيادة العامية: أما الخطر الكبير الذي يترتب على سيادتها في المجتمع فهو أن الذين يستطيعون ويرغبون في استعمال الفصحى من طلبة وغيرهم يجدون غمزاً بل وهزءاً من جانب العوام، مما يدفع هؤلاء الراغبين والمحبين للفصحى لادخارها إلى المواقف التي لا يشكل استعمالها أي حرج لهم وهكذا يغلب هؤلاء على أمرهم، وهم يرون بأم أعينهم أن الشذوذ صار هو القاعدة!

3- حينما يشعر الطالب أن اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة لأنها لغة التعليم والمدرسة فحسب، فإنه لا يولي لغته الاهتمام الذي تستحقه، كما لو كان يعيش هذه اللغة استعمالاً واستماعاً في البيت والمدرسة والشارع.

4- شيوع العامية وسيادتها في لغة المجتمع – كما ذكر – تحول من دون توظيف الطالب للغة السليمة في حياته، واللغة – أي لغة – لا يمكن أن يتعلمها الطالب بالمعنى الدقيق إلا إذا مارسها ؟ أو عاشها وتفاعل وتعامل بها، فأين يستطيع أن يمارس الطالب هذه اللغة حتى يعيشها ويتعلمها ؟

5- ومن الأسباب الأخرى أن بعض المعلمين في المدارس لا ينمون حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة، ولا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية لتدريب طلبتهم على استعمالها في مواقف جديدة، بل يمرون بها من دون أن يضيفوها كاملة أو يضيفوا معظمها إلى معجم الطلبة.

6- يضاف إلى ذلك أن بعض معلمي اللغة العربية لا يدربون طلبتهم على المحادثة باللغة السليمة، ولا يدربونهم على الإكثار من التحدث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الصحيحة.

7- وكثيراً ما يلجأ بعض المعلمين إلى التركيز على موضوعات وصفية يجعلون منها مجالات وحيدة ليتحدث الطلاب عنها أو يكتبوا فيها، وبذلك لا يتيحون لهم فرصاً للتدرب على الموضوعات المختلفة والكثيرة والتي يحتاج إليها الطلبة.

8- عدم متابعة المعلمين لأعمال الطلبة التعبيرية وبخاصة إهمال بعضهم تقويم موضوعات الطلبة الكتابية، والاكتفاء بالنظر إليها أو وضع إشارة معينة على الموضوعات، وفي ذلك ضرر للطلبة من جانبين: الأول أن من يخطئ منهم لا يعرف خطأه فيصوبه، وأن من يصيب لا يستطيع أن

يحكم على صحة عمله. والثاني: أن طلاب الصف الأقوياء والضعفاء تفتر حماستهم للتعبير، ويزهدون فيه.

9- ولعل عدد الطلبة الكبير في الصف، وعدد الحصص الكثيرة الملقى على عاتق المعلم، سببان آخران يحدان من قدرة المعلم على القيام بواجبه في دروس التعبير وغيرها.

10-والمعلم ليس وحده مسؤولاً عن هذا الضعف، ولكن هنالك سلسلة طويلة من المسؤولين بجانبه: مدير المدرسة، والمشرفون وجميع القائمين على شؤون التعليم في المؤسسة التعليمية والذين يستطيعون أن يفعلوا أي شيء من شأنه أن يساعد المعلم والطالب في هذه المحنة.

11-والإذاعة المسموعة والمرئية مسؤولتان أيضاً عن ضعف الطلبة في التعبير، فالمسلسلات العامية الرخيصة، تزيد من اغتراب الطالب اللغوي، وتساهم في سيادة العامية، بالإضافة إلى تحجيم وقت الدراسة لجميع الطلاب، وفي مراحل التعليم كافة!

12-أما الأسرة فهي مسؤولة مسؤولية لا تقل عن جميع المسؤوليات الأخرى، عما يجب أن توفره – ضمن إطار إمكاناتها المادية – لأطفالنا من كتب مناسبة وقصص هادفة، وتشجعهم على قراءتها وتداولها مع غيرهم، وسؤال أبنائهما عن مضامينها ومناقشتهم فيها، حتى يعودوهم شيئاً فشيئاً حب القراءة والمعرفة.

إن شراء السيارة الفارهة، والأثاث الأوروبي، ومظاهر البذخ الأخرى ليست أهم من توفير الكتب للأبناء والتي تسهم بالارتقاء بلغتهم وأساليب تفكيرهم وتلحقهم حقاً بركب الحضارة !

وهكذا نلاحظ أن العوامل المؤثرة سلباً في تعبير الطلاب في كافة مراحل الدراسة كثيرة، يساهم فيها المجتمع الأمي مساهمة كبيرة، وتشارك في تثبيت أثرها المدرسة والمعلمون والمؤسسة التعليمية، كما تساهم وسائل الإعلام المختلفة في عدم تخطيطها لتقديم البرامج الهادفة والمربية وتشارك الأسرة والآباء والأمهات في عدم إنقاذ أبنائهم من الجهل المتفاقم الذي يستطيعون تلمس مظاهره بجلاء لدى أبنائهم.

علاج ضعف الطلبة في التعبير

على الرغم من أن حجم المشكلة غير صغير، فإن هذا لا يعني بحال أن تثبط الهمم حيال اقتراح رؤى عملية ونظرية من شأنها أن تخفف من أثرها وتحد من تفاقم خطرها.

إن تحديد العوامل والأسباب المسؤولة التي تؤثر سلبياً في تعبير الطلبة، يجب أن يقود إلى دراسة هذه المؤثرات وبالتالي إلى عزل أثرها وبيان الأدوار الإيجابية التي يمكن أن تستبدل بها السلبيات. حتى تنعكس هذه الآثار الموجبة على حياة الطلاب ولغتهم في المدرسة والمجتمع.

وما دامت أسباب الضعف محصورة في المجتمع والمؤسسة التعليمية، ووسائل الإعلام المختلفة، وفي أسرة الطالب، فما هي المساهمات التي يجب أن تؤديها كل جهة من هذه الجهات كي تسهل عملية تعليم الطلبة في الموضوعات الدراسية كافة التي يتلقاها في المدرسة ؟

أ- بالنسبة للمجتمع :

يرتبط رقي أي مجتمع من المجتمعات إلى حد كبير باستقلاله السياسي وباحترام رأي المواطن فيه وشعوره بالحرية والاكتفاء الاقتصادي، وفي شعور الفرد فيه بأنه يؤدي دوره الموكول إليه بأمانة وإخلاص من أجل إسعاد الآخرين.

إن لكل مجتمع من المجتمعات سمات قد تشاركه فيه مجتمعات أخرى، وسمات أخرى قد يتفرد بها مجتمع دون آخر، وهذه السمات قد تكون عقلية أو جسدية أو قد تتعلق بالعادات والتقاليد وغيرها.

ولعل لغة المجتمع هي السمة التي تحاول جميع المجتمعات المحافظة عليها، وتعليمها لأبنائها سواء أكانت مكتوبة أم ملفوظة، من أجل أن يتفاهم الفرد مع غيره بها، إن كانت غير مدونة، ومن أجل نقل الموروث الديني والفكري والحضاري والأدبي إن كانت اللغة مكتوبة.

إن محنة اللغة العربية تكمن في الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي والفكري التي يعيش في ظلالها أبناء الأمة العربية في أيامنا، والتي تنعكس آثارها السلبية جلية على لغة العربي ثم على طريقة تفكيره، وهنالك ارتباط وثيق بين رقي الأمم واستقلالها واعتمادها على ذاتها، وبعدها عن أي لون من ألوان التبعية السياسية والفكرية والاقتصادية، وبين احترام الأمم للغتها والمحافظة عليها. إن من شأن التغييرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في العالم العربي أن تؤدي بالضرورة إلى تغيير نفسية المواطن العربي وتعيد إليه الثقة بنفسه وبتراثه وبلغته أيضاً.

ولعل تفشي الأمية في أقطار الوطن العربي راجع إلى الأوضاع السيئة التي ذكرت، والأمية من أهم عوامل سيادة العامية، ومن الأسباب المؤثرة في ضعف اللغة، والبعد عن التمسك بها.

ب- بالنسبة للمؤسسة التعليمية :

المدرسة إطار من أطر المؤسسة التعليمية، وهي أوسع وأخطر هذه الأطر، وعلى عاتقها مباشرة تقع مسؤولية تعليم أبناء المجتمع، ولا يخفى على أحد الأدوار والمسؤوليات التي يجب أن يقوم بها معلموها وإدارتها من أجل تربية وتعليم الأبناء.

وفيما يتعلق بمساهمة المدرسة في علاج ضعف الطلبة في التعبير فيبدو فيما يأتي:

1- إفساح المجال أمام الطلبة ومنذ الصف الأول الابتدائي للتدرب على مواقف التعبير الشفوي المختلفة، مثل الحديث عن خبرات الأطفال ومشاهداتهم والصور التي توجد في كتبهم والصور التي يهيؤها المعلم لهم، وقص القصص والاستماع إليها وغير ذلك من المواقف التي تبدو فيها مجالات للتعبير الشفوي.

2- تدريب الطلبة منذ الصف الثالث الابتدائي على مواقف التعبير الكتابي متدرجين معهم من البداية بجملة ثم اثنتين فأكثر، وصولاً إلى كتابة الموضوع في الصفين الرابع والخامس.

3- إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتدرب على الأشكال المختلفة من أشكال التعبير الشفوي والكتابي، والإبداعي والوظيفي ومراعاة التدرج في الموضوعات والأشكال وفق قدرات الطلبة في صفوف الدراسة المختلفة.

4- ترك الحرية للطلبة لاختيار بعض الموضوعات لتكون مجالاً لتدربهم على التعبير.

5- تشجيع الطلبة على المساهمة في التعبير بأشكاله في غير حصص الدراسة، مثل: المشاركة في التمثيل أو المناظرة أو الخطابة أو غيرها.

6- تشجيع الطلبة على المساهمة الفعالة في اختيار الموضوعات المختلفة وإلقائها في الإذاعة المدرسية إن كان في المدرسة إذاعة أو إلقائها أمام الطلبة في ساحة المدرسة إن خلت المدرسة منها.

7- تخصيص غرفة للمطالعة الخارجية، وتزويدها بالكتب والصحف والقصص الملائمة لمختلف مستويات الطلبة في المدرسة، وتوجيه المعلمين لهم فيما يتعلق بكيفية تلخيص جزء منها أو تلخيص بعضها كاملاً. وتشجيعهم على استعارة الكتب والقصص لقراءتها في أوقات الفراغ في البيت.

8- تخصيص جوائز تشجيعية عبارة عن قصة أو كتاب أو أكثر للطلبة المتفوقين في المجالات الدراسية أو الرياضية أو التمثيلية أو غيرها.

9- مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجاباً في تعبير الطلبة.

10-متابعة معلمي اللغة العربية للموضوعات الكتابية التي يطلبون إلى طلبتهم كتابتها وتقويمها، ومع إيماننا بأن المعلم غير قادر على تصحيح جميع الموضوعات التي يكتبها الطلبة، ولكنه قادر على اتباع طريقة تضمن تصحيحاً جزئياً دقيقاً لكتابة الطلبة، وفي الوقت نفسه يضمن أن لا تفتر حماسة الطلبة الآخرين للتعبير، الذين يعتقدون أن دورهم في التصحيح لن يكون في هذه الحصة.

وتقوم هذه الطريقة على اختيار دفاتر عدد من الطلبة في كل حصة وتصحيحها أمام كل طالب ليعرف أخطاءه، والتي يمكن أن يرمز إليها المعلم برمز معين يتفق مع طلبته عليه ويفهمهم معناه. فإن كان الخطأ في الإملاء كتب بجانب الكلمة التي وقع فيها الخطأ أو فوقها (م)، أو كان في النحو مثلاً كتب (ن)، أو كان في الأسلوب كتب (أ)، أو كان في المعلومات كتب (ع).

وقد ينتقل إلى طالب يجلس بجانب الطالب الذي صحح له، فيفعل ما فعله بالموضوع السابق، أو ينتقل إلى آخر يجلس في نهاية الصف أو في وسطه... الخ، أو يصحح في درس تال دفتر واحد أو أكثر ممن صحح لهم في الحصة السابقة، كي يضمن حماسة الطلبة الدائمة للتعبير، ولا بأس أن يرتب تتابع حصصه في برنامج الدراسة بحيث تقع حصتان أو ثلاث أو أكثر في يوم دراسي، وعندئذ يستطيع تصحيح أكبر قدر من موضوعات الإنشاء للطلبة.

هذا ويقع على عاتق مشرفي اللغة العربية متابعة المعلمين والتحقق من إفساح المجال أمام الطلبة للتدرب على مجالات التعبير المختلفة، وملاحظة تقويمهم لأعمال الطلبة وغير ذلك مما يعتبر عملهم الأساسي.

ثم إن المؤسسة التعليمية قادرة على تزويد المعلمين والمشرفين بالإرشادات والتوجيهات التي من شأنها أن تحسن وتطور أساليب التدريس.

وهي قادرة أيضاً على عقد الدورات التدريبية والتأهيلية للمعلمين خلال العام الدراسي أو في أثناء العطلة الصيفية، التي من شأنها أن ترفع من كفايات المعلمين في مختلف مجالات الاختصاص.

وأخيراً فإن المؤسسة التعليمية قادرة على إثابة ومكافأة المعلمين المختصين وحث غيرهم على الاقتداء بهم !

ج- بالنسبة لوسائل الإعلام

تستطيع وسائل الإعلام نظراً لتعدد أشكالها ولاعتمادها على تقنيات ومؤثرات مختلفة أن تؤدي أدواراً لا تقل أهمية عن دور المدرسة والمؤسسة التعليمية في تعليم المواطنين وتربيتهم وتوجيههم، فالصحف اليومية قادرة على أن تخصص زاوية يومية لأغراض تعليمية تضمنها موضوعات مختلفة ومتنوعة من الموضوعات التي تهم الطلبة في مراحل الدراسة كافة، وهذه الزوايا يمكن أن يسهم في تحريرها الطلبة، فيختارون لهم ولزملائهم ما يمكن أن يروق لهم ويفيدهم.

وتستطيع كذلك المجلات والصحف المخصصة للأطفال أن تكون الرديف للمدرسة، فتلبي بموضوعاتها المختلفة ميول ورغبات وحاجات الطلبة في مختلف مراحل دراستهم، وتفسح المجال أمام مساهماتهم وهواياتهم التي لا بد أن تتبلور وتنضج في يوم.

أما الإذاعة المسموعة فبإمكانها أن تقدم ألواناً مختلفة من التمثيليات والأغاني والأناشيد والقصص المسموعة، والمواد التهذيبية وغيرها، وتستطيع أن تخصص ساعات معينة من ساعات النهار، أو أوقات مخصوصة أيام العطل والأعياد، وتحقق بما تقدمه المتعة والفائدة والتوجيه لجميع الطلبة.

أما الإذاعة المرئية والتي تشد الأولاد لبرامجها شداً غريباً وآسراً، فإنها تستطيع أن تساعد الطلبة في تثبيت أثر ما يتعلمون في المدرسة، وذلك بإعداد البرامج المنتمية والهادفة، وتستطيع أن تؤثر تأثيراً إيجابياً في تعزيز جميع المواد التي يتعلمها الطلبة في المدرسة.

وعلى سبيل المثال تستطيع الإذاعة المرئية أن تعلم الطلبة من خلال البرامج الهادفة الكلمات والتعابير المتعلقة بالمجاملات الاجتماعية ورد التحية وكلمات الشكر والاعتذار وغيرها، وتستطيع في هذا المجال أن تعود الطلبةوغيرهم على الاستعمالات الصحيحة والفصيحة لها، وتعميم هذه الاستعمالات عليهم في كل الأماكن التي يصل إليها بث الإذاعة المرئية، ويمكن أن يقال كلام مشابه عن تحقيق أي هدف أو أهداف يخطط لها المختصون في مجال الإذاعة المرئية.

د- دور الأسرة

تستطيع الأسرة أن تتم ما يمكن أن تقصر عن إتمامه المؤسسات السالفة، وذلك بمتابعة أبنائها ومن خلال مراجعتهم في الدروس التي تعلموها في المدرسة، ففي دروس اللغة العربية يستطيع الأب أو الأم أن يدربوا أبنائهم على قراءة دروسهم، ويطرحوا عليهم الأسئلة المختلفة، ويعودوهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بلغة سليمة، ويستطيع الآباء تدريب الأولاد على التلخيص واستخلاص الأفكار الرئيسة لبعض الدروس.

وبمقدور الأسرة أن تشجع أبناءها على قراءة المواد الإضافية في اللغة وغيرها مما يزيد من معرفتهم وينمي معجمهم اللغوي ويهذبه.

والأسرة مطالبة بالسعي وراء كل ما من شأنه أن يعزز تعليم أبنائها ويفتح أمامهم مجالات جديدة من المتعة والمعرفة، فهي مدعوة لاصطحاب الأبناء إلى الندوات المفيدة ومعارض الكتب الهادفة، والمسارح الآدمية ومسارح العرائس (الدمى) وغيرها مما يعود بالفائدة عليهم وعلى الأبناء.

ثم إن من واجب الأسرة أن تبني جسوراً من المودة والتعاون مع المدرسة، فتقف على المستوى التحصيلي لأبنائها وتصلح أي خلل يتعلق بتحصيلهم أولاً بأول قبل أن يستفحل ويعسر معه العلاج.

الفصل السادس: الإملاء

- مفهوم الإملاء
- أهداف تدريس الإملاء
- أنواع الإملاء
  • الإملاء المنقول
  • الإملاء المنظور
  • الإملاء الاستماعي
  • الإملاء الاختباري
- الشروط التي يجب أن تتوافر في قطعة الإملاء
- طرائق تدريس الإملاء
  • المنقول
  • المنظور
  • الاستماعي
  • الاختباري
- تصحيح الإملاء
- الأسس العامة لتدريس الإملاء
- وسائل التدريب على الكتابة الصحيحة
- أثر الإملاء على الحواس
- عوامل الخطأ الإملائي
- كيفية التغلب على ضعف الطلبة في الإملاء
- علامات الترقيم
- نموذج تطبيقي مقترح لدرس الإملاء الاستماعي
- نموذج تطبيقي مقترح لدرس الإملاء الاختباري

تمهيد

يُعد الإملاء فرعاً من فروع اللغة العربية، فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي من حيث صحته وسلامته من الأخطاء، وهو يخدم الدروس العامة الأخرى، والخطأ الإملائي يشوه الكتابة وقد يعوق فهم الجملة، فإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، فإن القواعد الإملائية وسيلة لتقويم القلم وصحة الكتابة من الأخطاء (فضل الله، 1997).

كما أن هنالك علاقة وطيدة بين صحة الكتابة وفهم المقروء واستيعابه.

مفهوم الإملاء

الإملاء: هو عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب والمران، وتحتاج إلى عمليات عقلية جمالية أدائية تسهم فيها البيئة المدرسية والثقافية.

وذكر ظافر والحمادي (2001) بأنه مهارة مركبة مكونة من عدد من المهارات الجزئية الأدائية العقلية لا يتم امتلاكها إلا من خلال مواقف التدريب الذهني، والاستعمال الفعلي للوحدات الخطية.

أهداف تدريس الإملاء

تبرز أهداف تدريسه فيما يأتي:

• تدريب الطلبة على رسم الحروف رسماً صحيحاً مع زيادة العناية بالكلمات التي يكثر فيها الخطأ.

• الإملاء فرع من فروع اللغة العربية ويجب أن يحقق الوظيفة الأساسية للغة العربية وهي الفهم والإفهام.

• إجادة الخط.

• تعويد الطلبة الدقة والنظام والترتيب وقوة الملاحظة.

• تدريب الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان، وهذه الحواس هي: السمع، اليد والنظر فالأذن تسمع ما يملى عليها، واليد تكتبه والعين تلحظ ما فيه من صواب أو غلط.

• توسيع خبراتهم وثروتهم اللغوية.

• تعويدهم الإنصات وحسن الاستماع.

وباختصار يهدف تدريس الإملاء إلى إتقان الكتابة، وإلى اكتساب عادات الدقة والنظام والنظافة والتركيب، بالإضافة إلى السرعة والإتقان في أثناء الكتابة (السيد 1998).

أنواع الإملاء

ثمة تقسيمات متعددة للإملاء، ومن أنواعه ما يأتي:-

1- الإملاء المنقول:

ويتم في الحلقة الأولى من المرحلة الاساسية، ويأتي بعد تمرين الطلبة على النسخ، ويقوم على أساس التعلم بالمحاكاة، إذ يكلف المعلم الطلبة نقل القطعة من كتابهم أو من على السبورة أو البطاقات، وذلك بعد قراءتها وتعرف معانيها وتذليل صعوباتها.

والتدريب على النسخ والنقل أمر في غاية الأهمية في هذه المرحلة ذلك لأن الملاحظة والدقة والمثابرة والجمال والنظام والتنسيق يمكن أن توضع بذوره، وتنبت في هذه المرحلة.

فمحاكاة الخط الجميل والدقة في تلك المحاكاة تساعدان الناشئ في مستقبل حياته، ذلك لأن الخط الرديء سواء أكان ذلك خط الطالب أم خط الآخرين يبعث في النفس الضيق، ويؤدي إلى الإساءة إلى المعنى المقصود، وكم من مدرس عزفت نفسه عن متابعة قراءة موضوع في التعبير لأحد طلبته بسبب رداءة خطه! وكم من طالب حصل على علامة منخفضة بسبب عدم تمكن المدرس من فهم ما يقصده أو ما يرمي إليه!

ومن هنا تبدو الأهمية الكبرى لهذه المرحلة في امتلاك مهارة الدقة والنظام واستقامة السطور بحيث لا ترتفع الكتابة عن السطر ولا تنخفض عنه، وتكون السطور متوازنة متناسبة وواضحة ذلك لأن الوضوح والتناسب يبعدان الخط عن الرداءة ويدعوان إلى التناسق والجمال، ولا بد للمدرس من أن يكون مثالاً حصيناً أمام ناشئته في جمال الخط والترتيب، لأن ناشئته ينظرون إليه على أنه القدوة والمثل الأعلى في كل ما يصدر عنه، وإذا كان خط المدرس غير جميل فيمكن أن يكلف آخرين ممن يحسنون الخط أن يكتبوا الكلمات الجميلة حتى لا تتأذى عيون الطلبة برؤية الحروف الملتوية والخط الرديء.

وتتأتى أهمية هذا النوع من الإملاء أيضاً في الحيلولة دون اكتساب الناشئة العادات غير السليمة في أثناء وضعية الكتابة من حيث انحراف الجسم، وارتفاع الكتف اليسرى وأنحاء العمود الفقري وتقريب العينين مائلتين إلى الكتابة، وانحراف الورقة، وميل السطور، وصعودها أو انخفاضها، فهذه الأمور كلها إذا ما لقيت تدريباً وعناية منذ نعومة الأظفار أمكن للناشئة أن يتلافوها، فالخط المستقيم والورقة المستقيمة، والجسم المستقيم إذا ما درب الناشئ عليها لازمته طوال حياته.

2- الإملاء المنظور:

وهو كما يدل عليه اسمه يعتمد على رؤية القطعة الإملائية أولاً، إذ ينظر إليها الناشئة يقرؤونها، ويناقشهم المدرس في محتوياتها، ويتوقف عند بعض كلماتها التي تشتمل على صعوبات في

النطق، فيدلل صعوباتها، ويعمد أن تبقى ماثلة أمام أعينهم فترة زمنية مناسبة وكافية للرسوخ في الأذهان ثم تخفى من أمامهم، ثم تملى عليهم.

والقطعة الإملائية قد تكون من كتاب القراءة، أو من كتب المواد الأخرى، وقد تكون من خارجها. وفي سائر الأحوال لا بد من أن يقوم الطلبة بقراءتها مثبتة على السبورة أو على لوحة أو من الكتاب.

ويلائم هذا النوع من الإملاء الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية الدنيا، ويمكن أن يكون قبل ذلك إذا كانت قدرات الطلبة تسمح بتطبيقه.

3- الإملاء الاستماعي:

ويختلف عن الإملاء المنظور من حيث إن المنظور يعتمد على رؤية القطعة الإملائية، على حين أن المسموع أو الاستماعي يعتمد على سماع القطعة، وهو بذلك يعد في مرحلة متقدمة، بمعنى أنه يأتي بعد المنظور، ويلائم نهاية الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية الدنيا إذ يعمد المدرس إلى قراءة القطعة الإملائية قراءة استماع، ويناقش الطلبة في مضمونها وأفكارها، ثم يتوقف عند بعض كلماتها فيذلل صعوباتها، وأخيراً يعمد إلى إملائها على الطلبة. ويمكن للمدرس أن يطبق هذا النوع من الإملاء قبل ذلك إذا كانت استعدادات الناشئة ملائمة.

4- الإملاء الاختباري:

والغرض منه التشخيص، إذ أنه يعطي المدرس صوراً حقيقية عن مستويات ناشئته، لأنه يقيس مدى تقدمهم في اكتساب القواعد الإملائية، ويمكن أن يطبقه في المواقف الآتية:

1- بعد إعطاء كل قاعدة إملائية، يعمل المدرس على قياس مدى فهم الناشئة لها ومدى قدرتهم على تطبيقها.

2- بعد إعطاء قواعد إملائية عدة ، يعمل المدرس على معرفة نواحي القصور والقوة في اكتساب هذه القواعد بغية الترميم والعلاج والتعزيز.

3- في بداية العام الدراسي عندما يسند إلى المدرس تدريس صف من الصفوف لا يعرف مستواه، يعمد إلى إجراء مسح للموضوعات الإملائية التي تمت دراستها من قبل، يصمم اختباراً في ضوئها، ويطبقه ليقف على واقع ناشئته.

4- في بداية المرحلة الأساسية العليا أو الثانوية، يقوم المدرس بإجراء مسح للموضوعات الإملائية التي تمت دراستها في المرحلة الأساسية الدنيا إذا كان يدرس المرحلة الأساسية العليا، أو الموضوعات التي تمت دراستها في المرحلتين الأساسية الدنيا والأساسية العليا إذا كان يدرس المرحلة الثانوية. ومن ثم يصمم اختباراً موضوعياً يقيس بصدق وثبات المستوى الحقيقي للطلبة في هذا المجال.

الشروط التي يجب أن تتوافر في قطعة الإملاء

ما يراعى في اختيار موضوعات الإملاء (صفات المادة الإملائية الجيدة)

أهم الشروط التي يجب أن تتوافر في المادة الإملائية:

1- أن تناسب المستوى اللغوي والعقلي للطلبة، بمعنى أن تتدرج موضوعاتها من حيث السهولة والصعوبة والطول والقصر وفق قدرات الطلبة العقلية واللغوية.

2- أن يكون موضوع القطعة متصلاً بحياة الطلبة اليومية مشتملاً على مواد طريفة وشائقة لهم.

3- أن تكون القطعة طبيعية في تأليفها، خالية من مظاهر التكلف التي يسببها له المعلم باصطياد الكلمات الغربية والصعبة.

4- يفضل أن تختار القطع في المرحلة الأساسية الدنيا من كتب اللغة العربية.

5- يفضل في المرحلة الأساسية العليا أن تختار القطع من الموضوعات الدراسية الأخرى.

طرائق تدريس الإملاء

1- الإملاء المنقول:

• التمهيد للدرس (لموضوع القطعة) وأن يشد أنظار الطلبة إلى الجمل والكلمات المثبتة على السبورة أو في الكتاب أو على لوحة.

• قراءة القطعة قراءة نموذجية حتى يقتدي بها الطلبة، من قِبل المدرس.

• قراءة الطلبة قراءة محاكاة، ومناقشتهم في معانيها، والوقوف عند بعض الكلمات التي يقع الخطأ في نطقها. فيذلل صعوباتها.

• النقل: أي يكلفهم نقل القطعة إلى كراريسهم، على أن يكون مشرفاً عليهم في أثناء النقل، عاملاً على تنبيههم إلى الوضعية الصحيحة في أثناء الكتابة وإلى النظافة والترتيب والدقة والانسجام.

• قراءة المدرس القطعة مرة أخرى، ليصلح الطلبة ما وقعوا فيه من أغلاط، أو ليتداركوا ما فاتهم من نقص.

• جمع الكراسات بطريقة منظمة هادئة، والعمل على تصحيحها.

2- الإملاء المنظور:

وفي هذا النوع يسير المعلم في الخطوات السابقة نفسها من حيث التمهيد والقراءة النموذجية أمام الطلبة، ومن ثم قراءة الطلبة للقطعة ومناقشة معانيها. وتهجي كلماتها وتذليل صعوباتها التي إذا ما وصل المعلم إلى مرحلة الإملاء يعمد إلى إخفاء القطعة وإملائها على الطلبة على أن يراعي:

1- القراءة المتأنية.

2- الفروق الفردية بين الطلبة من حيث البطء والسرعة في الكتابة.

3- علامات الترقيم من حيث الفواصل والنقط وعلامات الاستفهام والتعجب والكتابة من أول السطر.

4- القراءة الأخيرة حتى يتلافى الطلبة بعض الأغلاط التي وقعوا فيها في أثناء الكتابة الأولى (السيد، 1988).

3- الإملاء الاستماعي:

يتبع المدرس في إجراء الإملاء الاستماعي الخطوات نفسها التي اتبعها في الإملاء المنظور من حيث التمهيد الملائم والقراءة الجيدة والمتأنية (والقراءة: هنا هي قراءة الاستماع)، ومناقشة المعاني والفكر وتذليل الصعوبات في النطق، وتهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في

القطعة لا في كلمات القطعة نفسها، وهنا يختلف عن المنظور، وبعد ذلك إملاء القطعة على الطلبة على أن يراعي فيها التقسيم إلى مقاطع وإملاء الوحدة الكلية ذات المعنى متمثلاً في الجمل وعلامات الترقيم والوضعية الطبيعية في الكتابة ... الخ. وبعد الانتهاء من الإملاء يعيد قراءة النص مرة أخرى بصوت واضح حتى يدرك الطلبة في كتابتهم ما كان قد فاتهم في أثناء الكتابة الأولى.

4- الإملاء الاختباري:

يختصر المدرس الكثير من الخطوات السابقة ما دام الغرض من هذا النوع التشخيص، ولذلك يعمد المدرس إلى قراءة النص الإملائي بعد تمهيد مناسب له والطلبة يستمعون إليه، ومن ثم قد يناقش بعض معانيه وفكره، وبعدها يملي النص على الطلبة ما يجعل ذلك شبيهاً بخطوات الإملاء الاستماعي باستثناء خطوة الهجاء.

وقد يكون الإملاء الاختباري في مراحل متقدمة مصمماً على شكل اختبار موضوعي ويقدم إلى الناشئة من غير قراءته، وإنما تقدم لهم التوجيهات والتعليمات، وقد تكون هذه التعليمات مثبتة في بداية الاختبار.

5- الإملاء القاعدي:

لا يعد نوعاً من أنواع الإملاء، إنما هو طريقة لاستنباط القاعدة الإملائية، إذ يمكن للمدرس أن يتبع الخطوات الآتية:

1- يثبت على السبورة نصاً إملائياً يدور حول موضوع واحد، على أن يكون هذا النص عفوياً طبيعياً لا متكلفاً.

2- يمهد المدرس للنص تمهيداً ملائماً.

3- يقرأ المدرس النص قراءة نموذجية مراعياً فيها حسن الأداء.

4- يقرأ الطلبة النص مقتدين بقراءة المدرس له.

5- يناقش المدرس طلبته بمعاني النص وأفكاره.

6- يسجل المدرس الأمثلة التي تشتمل على القاعدة المنشودة.

7- يستقري الطلبة بإشراف مدرسهم هذه الأمثلة واحداً بعد الآخر وصولاً إلى القاعدة.

8- يسجل المدرس القاعدة المستنبطة على السبورة، ويقارن بينها وبين القواعد التي تمت معرفتها من قبل.

9- يرسخ المدرس القاعدة في الأذهان وعلى القلم بالتدريبات المتعددة التي يقوم بإجرائها.

10- يقوم المدرس بإجراء إملاء اختباري لقيام مدى إتقان الطلبة للقاعدة.

11- في ضوء نتائج الاختبار يرسم المدرس نقاط الضعف.

تصحيح الإملاء

للتصحيح طرق عديدة تداولها المؤلفون منها:

- أن يصحح المعلم كراسة كل طالب أمامه، ويشغل الطلبة بعمل آخر كالقراءة، وهي طريقة طويلة لا تسمح بتصحيح جميع الكراسات وتجعل المعلم منشغلاً عن باقي الطلبة مما يجعلهم يميلون إلى اللهو والعبث.
- أن يصحح المدرس الكراسات خارج الصف، ويكتب لهم الصواب على أن يكلفهم تكرار الكلمات التي وقع الخطأ فيها، وهي طريقة أقل فائدة من سابقتها.
- يعرض المعلم نموذجاً للنص ثم يجري التصحيح بتبادل الكراسات بينهم فيصحح كل طالب أخطاء زميله، وهي طريقة تسبب بعض المشكلات بين الطلبة وهي غير دقيقة.
- طريقة التصحيح الشخصي وذلك بأن يصحح كل طالب خطأه بالرجوع إلى النموذج الصحيح الذي يعرضه المعلم، وهي أفضل الطرق إذ إنها تعوض الطالب دقة الملاحظة والثقة بالنفس والاعتماد على الذات وتعويدهم الأمانة، والشجاعة بالاعتراف بالخطأ، ويتجول المعلم بينهم ليتأكد من أن عملهم يتم على الوجه المرضي.
- يجمع المعلم عند انتهاء التصحيح الملاحظات من أخطاء شائعة ويشرح صوابها، ويشرح القواعد الإملائية التي جاء النص ليكون تطبيقاً عليها أو تذكيراً بها، وعليه تكليف الطلبة إعادة كتابة الكلمات التي وقع الخطأ فيها ويرشدهم إلى ضرورة مراعاة صحة رسم الخط ومراعاة الترقيم والنظام والنظافة (والي، 1998).

الأسس العامة لتدريس الإملاء

- حصر الكلمات الصعبة والتطبيق عليها.
- استخدام السبورة في كتابة الجديد.
- الاهتمام بالإملاء في كل الواجبات المدرسية.
- الاستفادة من الأخطاء الإملائية لمناقشة القاعدة.
- المحاكاة والتكرار، وطول التمرين أو كثرته.
- القياس على الأشياء والنظائر يمهد لاستنباط القواعد العامة.
- جلوس الطلبة جلسة مريحة وصحيحة، وإمساك القلم بالشكل الصحيح والاهتمام بالخط الجيد والتنظيم والنظافة.
- العناية بالعلاج الفردي لضعاف الطلبة.
- الاهتمام بالمعنى قبل التهجئة عن طريق ربط الإملاء بالأعمال التحريرية.
- تناول الإملاء تناولاً عملياً يحقق المنفعة للطلبة.
- تأكيد فهم النص المكتوب عن طريق مطالبة الطلبة بالإجابة عن أسئلة متنوعة.
- القراءة الجهرية للنص الإملائي.
- التركيز على مهارات الإملاء: شرح نظري، أداء نموذجي، أداء المتعلم.
- التركيز على الميسر من القواعد الإملائية والابتعاد عن الشاذ منها.

وسائل التدريب على الكتابة الصحيحة

نظراً لكون الإملاء عملية يتدرب من خلالها الطلبة على الكتابة الصحيحة، فإن من الواجب على المعلم أن يتيح مجالاً واسعاً أمامهم للتدريب على المادة الإملائية قبل أن يطالبهم بكتابتها على شكل إملاء. وإن من شأن هذا التدريب أن يقود إلى تجنيب المتعلم الوقوع في الخطأ ابتداء، ووقايته من عواقبه.

ويرى المربون أنه كلما ازدادت استثارة التدريب لوسائل التذكر لدى الطلبة فإن درجة إتقانهم الإملاء تكون أكبر، ومن وسائل التذكر التي تساهم في ترسيخ صورة المادة الإملائية في أذهان الطلبة:

1- التذكر البصري: إذ عندما تتاح لهم رؤية المادة مكتوبة أمامهم فإن ذلك يساعدهم على تذكر صورتها عند الكتابة.

2- التذكر السمعي: إن الاستماع إلى نطق الكلمات التي تضمنتها المادة الإملائية نطقاً صحيحاً يقود إلى تذكر شكلها، والابتعاد عن الخلط بين كتابة الكلمات المتقاربة والمتشابهة في اللفظ.

3- التذكر النطقي: عندما يتاح للطلبة أن يقرؤوا المادة الإملائية فإن ذلك يساعدهم على تذكر رسمها عند كتابتها.

4- التذكر الحركي: التدريب على كتابة المادة الإملائية قبل أن يمليها المعلم من شأنه أن يقود على الإتقان والذي هو الهدف الرئيسي من الإملاء.

أثر الإملاء على الحواس

إن تعلم الإملاء يكسب الطلبة كثيراً من المهارات والقدرات، لأنهم عند تعلم الإملاء، ومن ثم إجادته يستخدمون حواسهم ويوظفونها، ومن ثم يترتب على هذا نمو طبيعي لكافة مداركهم.

1- أثره على العين: العين. ترى الكلمة، وترى رسم حروفها الصحيحة، وهي التي تميز الخطأ من الصواب، فتختزن الذاكرة الصواب وتحاول طرد الخطأ كلما ما استطاعت.

ومن هنا نقول: إنه يجب ربط القراءة بالإملاء عند صغار الطلبة.

2- أثره على الأذن: الأذن تسمع أصوات الكلمات ومقاطعها، وتعرف خصائصها، فكل حرف له صوت خاص به، والأذن أقدر الحواس على إدراك الحروف المتقاربة المخارج والتمييز بينها.

3- أثره على اليد: اليد عضو الكتابة، فيجب تمرين اليد وتعهدها حتى يستقيم رسم الكلمة، فالتدريب العملي على الكتابة يكسب يده حركات عضلية خاصة تساعده على السرعة والإتقان معاً.

عوامل الخطأ الإملائي

مشكلات الكتابة العربية كثيرة ومتعددة أدت إلى ضعف الطلبة في الإملاء والنحو والصرف، وتدني تحصيلهم، وظاهرة الضعف تكاد أن تكون مشتركة بين أبناء الأمة العربية، فظهرت الأخطاء الشائعة الكتابية عند طلبة المراحل التعليمية، فأصبحت ظاهرة تستحق التوقف عندها والتعرف إلى أبعادها لتحديد أسبابها، واقتراح أوجه العلاج المناسب لها.

أولاً- عوامل الخطأ الإملائي:

1- أسباب عضوية: قد تبدو في ضعف قدرة الطلبة على الإبصار، فقد يؤدي هذا الضعف إلى التقاط الطالب لصورة الكلمة التقاطاً مشوهاً كما شوهدت بتقديم بعض الحروف أو تأخير بعضها، وأما ضعف السمع فقد يؤدي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مشوهة أو مبدلة، وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة في أصواتها (الروسان، 1989).

2- أسباب تربوية: كأن يكون المعلم سريع النطق أو خافت الصوت أو غير مهتم بمراعاة الفروق الفردية ومعالجة الضعاف أو المبطئين، أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحاً يحتاج إليه الطلبة للتمييز بينهما، وبخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها أو مخارجها، أو تهاونه في تنمية القدرة على الاستماع الدقيق أو التسامح في تمرين عضلات اليد عند الكتابة مع السرعة الملائمة، أضف إلى ذلك تهاون بعض المعلمين بالأخطاء الإملائية وعدم التشديد في المحاسبة عند وقوع الخطأ.

3- أسباب ترجع إلى الكتابة العربية، والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

أ- عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته: والذي يتكون من صوت الرمز والحركة المرافقة، حيث يغلب في اللغة العربية الاتفاق بين نطق حروف الكلمة وكتابتها، أي كتابة ما ينطق والعكس، إلا أن هذه القواعد غير مطردة حيث توجد حالات خاصة زيدت في كلماتها أحرفاً لا تنطق أو نطقت في كلماتها أحرف غير مكتوبة، ومن الأحرف التي تنطق ولا تكتب:

الألف في (ذلك، لكن، طه، هذا) ومن أمثلة الأحرف التي تكتب ولا تنطق الواو في كلمة (عمرو) وألف واو الجماعة في (ذهبوا)، ومثل هذه الأمور الكتابية توقع الطلبة في لبس وحيرة، وربما تجعله ينفر من قواعد الكتابة ورسمها (الشافعي، 1999).

ب- شكل الكلمات: هناك كلمات متشابهة في شكلها لكنها مختلفة في معناها مثل عَلَم، عِلْم، عَلِمَ، عُلِمَ، فكثير من أخطاء في ضبط هذه الكلمات لأن طريقة الضبط تحتاج إلى جهد ليتم التوصل إليها (الروسان، 1989).

ج- ارتباط قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف: أدى ربط الإملاء بعلمي النحو والصرف على تعقيد أمره، وإثقاله بكثير من العلل النحوية والصرفية، مما ساعد على فتح باب فسيح للتأويل وتعارض الآراء، وتتجلى هذه الصعوبة في كتابة الألف الثالثة في نهاية الكلمة، فإذا كانت ثالثة

وأصلها الواو رسمت ألفاً كما في (سما، دعا)، وإذا كانت زائدة على ثلاثة أحرف رسمت ياء كما في (بُشرى، كُبرى)، فإن كانت قبل الألف ياء رسمت الألف اللينة ألفاً مثل (ثريا، خطايا)، إلا إذا كانت الكلمة علماً فترسم الألف ياء مثل (يحيى) للتفرقة بينها وبين الفعل يحيا (إبراهيم، 1992).

د- تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاختلاف والاستثناء فيها: يعاني كثير من المتعلمين من هذه المشكلة، فقل أن تجد قاعدة إملائية تخلو من هذا الاختلاف، وهكذا أصبح رسم الحروف يشكل صعوبة من صعوبات تعليم الإملاء وتعلمه. ومن الأمثلة على ذلك كتابة الهمزة مثلاً، حيث تكتب في وسط الكلمة في مواضع مختلفة، ويحكم ذلك قواعد تتباين وتختلف بحسب حركة الهمزة، أو حركة الحرف الذي يسبقها مباشرة، فمثلاً ترسم الهمزة على الألف مثل (يقرأون) وقد ترسم على السطر (يقرءون) وقد ترسم تارة على الواو (يقرؤون) وجميع هذه الصور صحيحة وفق قواعد الرسم الإملائي الذي تواضع عليه علماء اللغة.

هـ- تعدد صور الحرف الواحد باختلاف موضعه: فهناك حروف تبقى على صورة واحدة مثل (الدال) وهناك حروف هجائية لكل منها ثلاث صور إملائية مثل حروف (الكاف والميم) وهناك حروف لكل منها أربع صور (العين والغين) وغني عن البيان أن تغير أشكال الحرف الهجائي الواحد بتغير موضعه في الكلمة يتطلب إجهاد الذهن. ويستدعي مزيداً من التفكير والمراجعة، فعندما تتعدد الصور الخطية المحتملة يحتاج الطالب إلى ممارسة عملية الاختيار في ضوء القواعد المرتبطة (شحاته، 1993).

و- عامل وصل حروف وفصلها: تتكون الكلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها، وأخرى يجب فصلها، والقاعدة العامة أن تتكون الكلمة في الكتابة من مجموع أحرفها المنطوقة متصلة، فتطابق الكلمة النطق، وتتوالى إلى الكلمات منفصلة بعضها عن بعض ما دام لكل منها معنى مستقل، ولكن رسم بعض الكلمات شد ولم يخضع لهذه القواعد حيث انفصلت الحروف في كلمات، فأصبح لدينا مواضع للوصل وأخرى للفصل، ولا شك أن تعدّد أنظمة رسم الحروف والربط بينها هي صعوبة بحد ذاتها، والأمثلة على ذلك كثيرة فالحروف بعد الواو لا تتصل بها، وكذلك بعد الدال والراء، وهناك الوصل والفصل على مستوى الكلمات، حيث ترسم أحياناً كلمات في صورة خطيّة واحدة مثال ذلك الضمائر المتصلة في (ذهبت)، (قلما)، ومن مواضع فصل الكلمات عدم اتصال كلمة (ذاك) بما يسبقها من ظروف مثل (حين ذاك، يوم ذاك) والشواهد على ذلك كثيرة (خاطر، 1989).

ز-الإعجام: والمقصود بالإعجام هو نقط الحروف، والملاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء معجم وقد يختلف عدد النقط باختلاف صور حروف الهجاء المنقوطة، حيث يشكل هذا التنوع صعوبة أخرى تضاف إلى الصعوبات المتمثلة في الكتابة العربية، وشكل بعض الحروف متشابهة ولكنه يختلف بوضع النقاط مثل: (ب، ت، ث)، (د، ذ)، (ج، ح، خ).

ط- استخدام الصّوائت القصار: إن استخدام الحروف التي تمثل الصوائت القصار أوقع الطلبة في صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطولها، وأدخلهم في باب اللبس، فرسموا الصوائت القصار حروفاً، ومن أمثلة ذلك، إشباع الفتحة في آخر الفعل مثل (انتظرَ: انتظرا)، وإشباع صوت الضمة بحيث تبدو كصوت حرف الواو مثل (منه، منهو) ويبدو ذلك جلياً في مواقف التلقي للوحدات الصوتية.

ي- اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العاديّ: من الملاحظ أن هجاء المصحف مختلف عن الهجاء العادي وذلك في مواضع عدة هي الحذف، والزيادة، ومد التاء، وقبضها، والفصل والوصل في بعض الكلمات، ويشكل هذا الاختلاف بين نوعي الهجاء على الطالب مواطن صعوبة، يواجهها الطالب حين تقع عينه على بعض آيات القرآن الكريم (خاطر، 1989).

ك- الإعراب: يختلف شكل الحرف بحسب موقعه من الإعراب، فعندما نقول: جاء زملاؤنا، فاعل مرفوع وجاءت الهمزة مضمومة وسط الكلمة، مررت بزملائنا جاءت الهمزة مكسورة فرسمت على نبرة، هنَّأت زملاءَنا جاءت الهمزة مفتوحة وسط الكلمة واختلف رسمها (الروسان، 1989).

ل- اختلاف القراءة والكتابة لاختلاف علامات الترقيم:

يؤدي اختلاف الترقيم إلى اختلاف واضح في الفهم والإعراب، فالترقيم مرتبط بحالات الوصل والفصل، ويؤدي إلى اختلاف الإعراب، واختلاف الإعراب يؤدي إلى اختلاف الفهم وهذه العبارة الأخيرة تصلح أن تكون معادلة صحيحة ذات اتجاهين مثل: مرض سعيد وأخوه في سفر، مرض سعيد، وأخوه في سفر.

4- عوامل اجتماعية: ومن بين الأسباب تزاحم اللهجات العامية مع الصور الصوتية الفصيحة للكلمات، مما يؤدي إلى الخطأ في رسم الصورة الصوتية للحروف والكلمات، إضافة إلى ضعف اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابي، وقد يشاهد هذا التهاون واضحاً في ردود الأخطاء الإملائية في وسائل الإعلام، كالصحافة والتلفزة، وهي كتابة أسماء المحال التجاريّة والشّوارع والإعلانات (ستيتية، 2000).

5- عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي: وتتمثل هذه العوامل فيما يأتي:

1- تحميل المعلمين أعباء متعددة.

2- زيادة عدد الصفوف وزيادة أعداد الطلبة فيها.

3- قلة عدد المعلمين وارتفاع نصابهم التعليمي.

4- عدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين المتميزين.

5- النقل الآلي للطلبة.

6- عوامل تعود إلى المعلم: وتتمثل هذه العوامل فيما يأتي:

1- إن معلم المرحلة الأساسية ضعيف في إعداده اللغوي.

2- إن معلمي المواد الدراسية ضعفاء في إعدادهم اللغوي.

3- البناء الهرميّ الضّعيف في تدريس الطالب للقواعد النحوية والصوفية والمهارات الإملائية.

4- الكم الهائل من القواعد التي تعطي للطالب من قبل المعلم وهي غير وظيفية.

5- إغفال تصحيح الكراسات، وإغفال تصحيح الأخطاء التي ترسخ في ذهن الطالب وذلك لكثرة عدد الطلبة في الصف الواحد حيث يتجاوز (50) طالباً.

6- عدم اهتمام المعلمين بالحركات في أثناء كتابة الطلبة، وعدم محاسبتهم عليها، مما يؤدي إلى إهمالها.

7- عدم اهتمام المعلمين بالإعراب وإهماله في بعض الأحيان.

8- ضياع وقت الحصة في أمور خارجة عن المطلوب.

9- تجزئة المادة اللغوية من قبل المعلم.

10- إتباع الطرق التقليدية في تدريس الطلبة.

11- عدم استخدام الوسائل التعليمية المساعدة، أو إثارة دافعية الطلبة نحو الموضوعات المستجدة.

12- التهاون في تقويم الأعمال الكتابية للطلبة.

13- القلق المتزايد من الأوضاع السائدة.

عوامل الضعف من وجهة نظر المعلِّم:

1- الشّكل: ويقصدون به الحركات القصار (الفتحة، الضمة، الكسرة، وتكاد هذه المشكلة أن تكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة لديهم).

2- الفرق بين رسم الحرف وصوته، فهناك حروف تنطق ولا تكتب، وهناك حروف تكتب ولا تنطق.

3- كثرة قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات فيها.

4- تشعب قواعد الإملاء.

5- الإعجام.

6- اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه في الكلمة.

7- وصل الحروف وفصلها.

8- عدم قدرة الطلبة على التمييز بين الحركات وما يقابلها من حروف الجر.

9- الإعراب: تغير حركات الإعراب لأواخر الكلمات وفق وظيفتها في التركيب إذ إن الاسم المعرب، يرفع وينصب ويجر، والفعل المعرب يرفع وينصب ويجزم، وقد تكون علامة الإعراب الحركات، وقد تكون الحروف، وقد تكون بالإثبات، وقد تكون بالحذف بالإضافة إلى التغير الذي يحدث وسط الكلمة نتيجة الإعراب فتحذف بعض الحروف كما هو الحال في الفعل الأجوف، وهذا كله يؤدي إلى صعوبات لا يقدر عليها الطالب لعدم درايته بها.

10- الحروف المتشابهة والمتقاربة لفظاً.

11- استخدام بعض المعلمين اللهجة العامية المحلية.

7- عوامل تعود إلى المناهج المدرسية وطرائق تدريسها:

هذه المناهج التي نعلم طلبتنا عن طريقها لغتهم، تعاني من مشكلات عدة تحتاج إلى حلول تسهم في إنقاذ طلبتنا من هذا الضعف الملحوظ، فهي لا تراعي ظروف العصر الحاضر المعقّد.

ويلاحظ على هذه المناهج ازدحامها بالمباحث النحوية والصرفية غير الوظيفية التي لا تفيد المتعلم في قراءته وكتابته وتعبيره، إذ يتم اختيار هذه الموضوعات النحوية من دون دراسة مسبقة لمعرفة الأساليب الكلامية والكتابية التي توظف في لغة الطلبة إضافة إلى عدم تحديد الصعوبات التي يعاني منها الطلبة.

إن نظرة فاحصة لواقع المناهج التي تطبق في المدارس تبين ما يأتي:

1- عدم وضوح الأهداف العامة والأهداف الخاصة للمناهج وضوحاً كافياً يساعد المعلمين على تحديد أهداف دروسهم اليومية تحديداً يتلاءم ومستوياتهم.

2- طول المنهاج وكثرة عدد وحداته، ما يجعل هم المعلم منصباً على الكم لا الكيف، مع ضعف التركيز على المهارات الأساسية في اللغة العربية ومتطلباتها.

3- التسرع في تطبيق المناهج الجديدة من دون إخضاعها للتجريب، ومن دون الإعداد القبلي للمعلمين إعداداً كاملاً مع تكرار تأخر وصول الأدلة في بداية العام الدراسي.

4- صعوبة المستوى القرائي لبعض الكتب المدرسية المقررة وبخاصة منهاج الصف السابع الأساسي. وعدم قيام المعلمين بتذليل هذه الصعوبات.

5- عدم وجود ترتيب منطقي للموضوعات المطروحة في المنهاج وأحياناً تتداخل الموضوعات فيما بينها في مختلف الصفوف.

6- النقص في التدريبات والمواد اللغوية ومختلف الوسائل التعليمية، التي تتصل بأوجه النشاط غير الصفي.

7- عدم اهتمام بعض المعلمين بالتخطيط للدرس تخطيطاً يرتكز بشكل كلي على الأهداف المحددة في المنهاج.

8- ضعف مهارات بناء الاختبارات بمختلف أنواعها، وعدم الإفادة من الاختبارات في مجال التغذية الراجعة إلى كل من العملية التعليمية لسد ثغرات المنهاج ومعالجة الضعف الحاصل عند الطلبة.

9- تركز المناهج بشكل عام على الجانب المعرفي في إطار ضيق.

10- تمتاز المناهج بأنها ثابتة غير قابلة للتعديل بسهولة.

11- تهتم بالنمو العقلي للطلبة فقط.

12- تقوم المناهج على التعليم والتلقين المباشر ولا تهتم بالنشاطات.

13- تسير على نمط واحد وتغفل استخدام الوسائل التعليمية.

14- علاقته تسلطية.

15- يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات.

16- لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة بشكل واسع.

17- يشجع الطلبة على التنافس في حفظ المادة.

18- دور المعلم ثابت في تنفيذ المنهاج.

19- لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع.

20- لا توفر المناهج جواً ديمقراطياً، وتهدد بالعقاب.

21- تتعامل مع الطالب باعتباره فرداً مستقلاً لا فرداً في إطار اجتماعي متفاعل.

22- يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية.

23- قصور المناهج عن الاطلاع على مستجدات الأدب التربوي المعنية بتعلم اللغة.

24- حصر المنهاج في الاختبارات، مع أن العكس هو الصحيح، ونتحدث هنا عن المنهاج المقاد بالاختبار، وهي قضية خطيرة قليلاً ما تثار.

ضعف طرائق التدريس: ويظهر ذلك واضحاً فيما يأتي:

1- ضعف قدرات المعلمين على استثارة الدافعية لدى الطلبة.

2- ضعف قدرات المعلمين على تنظيم أوجه النشاط الصفي تنظيماً منطقياً.

3- الاستطراد في موضوعات لا علاقة لها بأهداف الدرس.

4- ضعف قدرات المعلمين على تكييف طريقة التدريس بما يتلاءم والفروق الفردية للطلبة.

5- ابتعاد المعلمين عن الاتجاه الوظيفي للغة، والتركيز على القواعد المجردة والمعلومات الشكلية.

6- جمود المعلمين على أسلوب واحد عند تدريس النحو والصرف والإملاء.

7- إتباع المعلمين الأسلوب المباشر، وضعف التفاعل اللفظي في أثناء الحصة وما ينتج عن ذلك من عدم تشجيع التعبير والنشاط الذاتيين.

8- قلة اهتمام المعلمين بالتقويم المستمر النامي في أثناء الحصة، وطرح الأسئلة غير المثيرة للتفكير.

9- قلة اهتمامهم باستخدام الوسائل التعليمية في أثناء التدريس.

10- قلة التركيز بشكل جدي في تطوير الوسائل التعليمية أو إيجاد وسائل جديدة.

11- تهاون المعلمين في إعطاء أهمية خاصة بلغة سليمة داخل الصف.

12- قلة تصويب الأخطاء مباشرة وعدم مشاركة الطالب في تصويب الخطأ.

13- قلة مراعاة النطق السليم في دروس الإملاء.

14- الاقتصار على الطريقتين: القياسية والاستقرائية في تدريس اللغة العربية، مع أن الأنظار تتجه الآن إلى تدريس العربية عبر أسلوبي النشاط وحل المشكلات.

15- النظر إلى فروع اللغة العربية على أنها غايات، وهذا خطأ، ففروع العربية كلها وسائل لتحقيق غايات أربع: الكتابة الصحيحة، القراءة الصحيحة، الفهم المسموع، الفهم المقروء.

8- عوامل تعود إلى الطالب: وتتمثل هذه العوامل فيما يأتي:

1- النواحي النفسية (الخجل، التردد، الخوف، الانطواء).

2- قلة تمييز الأصوات المتقاربة في مخارجها.

3- تدني الثقة فيما يكتبه الطالب نفسه.

4- التعب وضعف الحواس.

5- انخفاض مستوى الذكاء.

6- ضعف الملاحظة البصرية وعدم القدرة على التذكر.

7- العيوب الماثلة في النطق والكلام.

8- فقدان الاتساق الحركي.

9- تذبذب الاستقرار الانفعالي.

10- الغياب المتكرر في صفوف الحلقة الأساسية الثانية عن حضور الحصص.

11- تدني الدافعية عند الطلبة.

9- ثمة مشاكل عامة مثل:

1- ضعف الخدمات الإشرافية المقدمة إلى المعلمين ما يؤدي إلى عدم إحداث تغير حقيقي في سلوكهم التعليمي.

2- النقص في إعداد المشرفين.

3- تجزئة المادة اللغوية، فقد جرت العادة أن تقسم اللغة العربية إلى فروع يخص كل فرع أو أكثر حصة في الأسبوع، فهناك درس القواعد، وآخر للنصوص وآخر للإملاء، وفي الاختبارات توزع الدرجات على هذه الفروع، وفي هذا التوزيع تجزئة لا ترسخ في ذهن المتعلم صورة شاملة كلية عن البحث اللغوي لافتقار الروابط بين المباحث اللغوية، مما يجعل المتعلم يشعر بأن هذه المواد تدرس لذاتها، وأن تعلم اللغة على هذا النحو لا يتجاوز الكتاب المقرر والحصة المقررة له، وأن استعمال كل فرع لا يكون إلا في الزمن الخاص فيه، إذ يؤدي إلى فشل المتعلم في الإفادة مما يقدم له، ويؤكد ذلك ما توصل إليه أحمد عليان في دراسته أن تدني مستوى الطلبة في القواعد النحوية يرجع إلى استخدام فهم المواد المنفصلة في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية.

4- الافتقار على أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي والكتابي.

5- استخدام مصادر التهجئة بسهولة، كما تفتقر لديه القدرة على استخدام خطط التعامل مع الكلمات الصعبة.

كيفية التغلب على ضعف الطلبة في الإملاء

هناك طرائق ناجحة لتقوية الطلبة الضعاف في الإملاء وهي: طريقة الجمع، وطريقة البطاقات، وطريقة حوسبة الإملاء. وهي طرائق استخدمت في كثير من مدارس أوروبا وأتت بنتائج ناجحة.

1- طريقة الجمع: وتقوم على أساس استخدام غريزة الجمع والاقتناء لدى الطلبة بتكليفهم جمع مجموعة من الكلمات تنتهي بتاء مفتوحة أو مربوطة أو كلمات تكتب بلامين، أو ترسم فيها الهمزة على الواو أو على ياء، أو كلمات ينطق آخرها ألفاً ولكنها تكتب ياءً.

2- طريقة البطاقات: تستخدم طريقة البطاقات للتدريب الفردي، فتعد لذلك بطاقات تكتب عليها طائفة كبيرة من الكلمات الهجائية تخضع كلها لقاعدة جزئية من قواعد الإملاء، فبطاقات تشتمل على كلمات في وسطها همزة مكسورة، وأخرى تشتمل على كلمات آخرها همزة قبلها ساكن. وثالثة تشتمل على همزة متطرِّفة.

وهكذا حتى تستوفي قواعد الإملاء في تلك البطاقات.

3- طريقة حوسبة الإملاء: يكلف المعلم الطلبة بكتابة قطعة إملائية من الذاكرة حيث يقوم بكتابتها وتعرض القطعة للتدقيق الإملائي حيث يوضع خط بلون أحمر تحت الكلمة الخطأ ويقوم هو بتصويبها فيعرف الخطأ من الصواب.

أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة:

أ- كتابة الضمة واواً.

ب- عدم وضع الألف بعد واو الجماعة.

ت- الخطأ في كتابة الهمزة على النبرة في وسط الكلمة.

ث- الخطأ في كتابة الهمزة على واو في وسط الكلمة.

ج- كتابة الألف الممدودة مقصورة.

ح- وضع الألف زائدة في بعض الكلمات التي تذكر فيها لفظاً فقط، مثل: هذا، هؤلاء.

خ- كتابة التاء المفتوحة مربوطة.

د- كتابة الكسرة ياء.

ذ- كتابة الألف المقصورة ممدودة.

ر- كتابة التنوين بأشكال مختلفة.

ز- دمج الكلمتين إن شاء الله في كلمة واحدة.

س- الخطأ في كتابة الهمزة منفصلة على الألف في وسط الكلمة.

ش- الخطأ في كتابة الهمزة على الألف في وسط الكلمة.

ص- كتابة الضاد ظاء وبالعكس.

ض- الخطأ في كتابة الهمزة منفصلة في آخر الكلمة.

ط- كتابة التاء المربوطة مفتوحة.

ظ- وضع الألف بعد الواو في نهاية الكلمات التي لا تستوجب وضعها.

علامات الترقيم

علامات الترقيم لغة: الإعجام أو البيان.

علامات الترقيم اصطلاحاً: رموز اصطلاحية معينة توضع بين الجمل أو الكلمات لتساعد القارئ على فهم ما يقرأ، والكاتب على إيصال ما يريد من معنى.

والترقيم متصل بالإملاء اتصالاً وثيقاً، ومن هنا تبرز أهميته.

علاماته:

1- الفاصلة (،): وتسمى الفصلة وتوضع حين يريد القارئ أن يسكت سكتة خفيفة وترد في المواضع الآتية:

1- بين الجمل القصيرة التي تكوّن جملة طويلة مركّبة، نحو: خالد بن الوليد قائد عسكري كبير، لم يهب المصاعب والمشقات، ولم يبالغ في أقواله.

2- بين الجمل الرئيسة وشبه الجملة، نحو: لا يندم فاعل الخير على فعله، ولا كريم على كرمه، ولا صادق على صدقه.

3- بين البدل والمبدل منه، نحو: أبو بكر الصديق، أول الخلفاء الراشدين، وعائشة ابنته، أم المؤمنين.

4- بين المعطوف والمعطوف عليه، نحو: فصول السنة أربعة: الربيع، والصيف، والخريف، والشتاء.

5- قبل الجملة الحالية، نحو: قصدت مكة المكرمة، وأنا مسرور بهذه الزيارة.

6- بين الشرط وجوابه، نحو: لولا التعب، ما كانت الراحة.

7- بعد المنادى، نحو: أيها القادم، أسرع إلينا.

8- بين القسم وجوابه نحو: والله، لأساعدن المحتاجين والفقراء.

9- قبل الجملة الوصفية، نحو: شاهدت طالباً، علامات النجاح بادية على محياهُ.

10- بعد أقسام الشيء، نحو: الشجرة ثلاثة أقسام: الجذر، والساق، والأوراق.

2- الفاصلة المنقوطة (؛): يقف القارئ عندها وقفة أطول من الفاصلة بقليل وأبرز مواضعها:

1- للفصل بين جملة كاملة المعنى في الجمل المركبة، وتكون الجملة الثانية مسببة عن الأولى أو لها علاقة بها، نحو: الطالب مجتهدٌ في دروسه؛ لذلك سينجح في الامتحان، إن شاء الله.

2- ترد أيضاً للفصل بين أقسام جملة واحدة، متى تنوعت هذه الأقسام، نحو عالم الحيوان: الجمل، والثور، والحمار؛ والأسد، والنمر، والذئب؛ والحوت، والسمك، والضفدع.

3- النقطة (.): توضع في نهاية كل جملة تامة المعنى، وفي نهاية الفقرة أو المطقع، وفي نهاية البحث أو الموضوع المكتوب.

4- النقطتان (:): وتوضعان في الأماكن الآتية:

1- بين فعل القول والكلام المقول، نحو: قال حكيم: الاتحاد قوة.

2- للتوضيح والتفصيل، نحو: الكلمة ثلاثة أقسام: اسم وفعل، وحرف.

3- عند إعراب الجمل نحو: العمل مقدس.

العملُ: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

مقدسٌ: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

4- قبل الأمثلة التي تساعد على توضيح قاعدة أو حكم، نحو: ترفع الأفعال الخمسة بثبوت النون، مثل: يعملون بصمت وهذا هو الانتماء.

5- قبل شرح المعاني والألفاظ والعبارات نحو: الكلأ: العشب، رطبه ويابسه.

5- الهلالان / القوسان ( ): ويستعملان في الحالات الآتية:

1- لشرح كلمة أو عبارة قصيرة وردت في درج الكلام، نحو: أين الثُّريا (مجموعة كواكب في السماء) من الثرى!.

2- لفت نظر الكلمة أو عبارة ترد في عرض الكلام، نحو أوصى الرسول صلى الله عليه وسلم المسلمين بالرباط (الحراسة).

3- الجملة المعترضة، نحو مدينة عمان (حماها الله عرين العروبة).

4- بعد ألفاظ للاحتراس (التنبيه)، نحو: جاء موسم الحصاد (بفتح الحاء وكسرها).

6- الشرطتان - - : توضع بينهما الجملة أو الجمل التي تعترض الكلام المتصل، نحو:

لقد أرسلت في طلبي يا أمير المؤمنين – أطال الله عمرك – وها أنا قد جئت إليك.

7- علامة التنصيص (الاقتباس) " ": هما قوسان مزدوجان يوضع بينهما كل كلام ينقل بنصه وحرفه ولا يغير منه شيء. مثل الآيات القرآنية، والأحاديث، وأقوال الحكماء، والأمثال، والشعر.

- قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:- "إن من البيان لسحراً".

- "رأس الحكمة مخافة الله".

8- القوسان المركنان أو المعقوفان : وتستعملان لحصر كلام الكاتب الذي يريد إثباته في معرض نقل الكلام لغيره بنصه، نحو: قال المحاضر: "إن العلم يأخذ بيد الإنسان في مدارج الحضارة وقد يتحول العلم وسيلة لتدمير ما بناه الإنسان والرّقي والعمران والتقدم".

9- القوسان المزهران { }: ويستعملان لحصر الآيات القرآنية.

10- القوسان المكسوران < >: ويستعملان لحصر ما يضيفه الناشر من عنده كحرف أو لفظ يقتضيه الكتاب في تحقيق المخطوطات.

11- علامة الاستفهام (؟): وتوضع في نهاية الجملة الاستفهامية، سوءا ذكرت أداة الاستفام أو حذفت، نحو: قوله صلى الله عليه وسلم عندما سأله أحد الصحابة: من أحق الناس بُحسن صحبتي يا رسول الله؟ قال: "أمك" قال: ثم مَنْ؟ قال: "أمك" قال: ثمّ من؟ قال: "أمك" قال: ثُمّ من؟ قال: "أبوك".

عند حذف الأداة مثل: تبغون النصر، ولا تأخذون بأسبابه؟

أي أتبغون ....؟

12- علامة التأثر (!): توضع هذه العلامة في نهاية الجملة التي يعبر فيها الإنسان عن تأثره لأمر ما، وذلك في المواقف الحياتية الآتية:

أ- التعجب، نحو: ما أجمل السماء في الليل!

ب- التمنّي، نحو: ليت الشباب يعود يوماً!

ج- التحذير، نحو: إياك والغيبة!

د- الإغراء، نحو: الجهاد، الجهاد!

هـ- الدعاء، نحو: وفقك الله!

و- الندبة، نحو: واأسفاه!

ز- الفرح، نحو: وافرحتاه!

ح- الاستغاثة، نحو: يا رباه! وامعتصماه!

13- علامة الحذف (...): تستخدم حينما يريد الكاتب أن يحذف شيئاً أو أن يترك مما يكتبه، نحو: للجاحظ مؤلفات كثيرة، منها: كتاب الحيوان، وكتاب البخلاء، وكتاب البيان والتبيين ...

14- الشرطة / العارضة (-): وتسمى الوصلة وترسم هكذا (-)، وترد في المواضع الآتية:

1- الفصل الجملة الاعتراضية في سياق الكلام نحو: قال عمر بن الخطاب – رضي الله عنه – لعمرو بن العاص: "متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً".

2- ترد في آخر الجملة إذا قصد ترك شيء عمداً نحو: في يدي خنجر قاطع، فمن يقترب مني يعرض نفسه - .

3- للدلالة على تغير المتكلم في المحادثة، إذا أريد الاستغناء عن ذكر أسماء المتحاورين، وحينذاك يبدأ بسطر جديد، نحو:

- كيف حالك، يا صديقي؟

- بخير، والحمد لله.

4- بين العدد والمعدود، نحو:- تأتي النون على سبعة أوجه، هي:

أ- نون الفعل المضارع.

ب- نون الأفعال الخمسة.

ج- نون التوكيد.

د- نون النسوة.

هـ-نون الوقاية.

و- نون المثنى.

ز- نون الجمع.

15- علامة القفل: وما تختتم به المواضع، وهناك نمطان للقفل هما:

1- القفل بكلمة أو كلمات تفيد الانتهاء الكامل مثل: تم، انتهى، تمت، ولله الحمد، النهاية.

نموذج تطبيقي مقترح لدرس الإملاء الاستماعي (السماعي) لمبحث اللغة العربية

خطة دراسية

العنوان: الصدق طريق مستقيم

النصّ:

زارت سيدةٌ مدرسةَ الصُّمِّ والبكم، وكتبت على السبورة: بماذا يُشبّه الصدق؟ فأخذت بنتٌ صغيرةٌ قطعة طباشير، ورسمت خطّاً مستقيماً فاستنتجت السيدة أن الصدق طريق مستقيم من يسلكه يسلم من الوقوع في الزلاتِ.

النتاجات الخاصة:

- يصغي للقطعة التي يقرأها المعلم باهتمام.
- يكتب ما يُملى عليه كتابة صحيحة.
- يميز في الكتابة بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة.
- يقدّر قيمة الصدق.

التهيئة:

- مناقشة الطلبة ببعض المهارات الإملائية التنوين والنون.
- التأكد من جلوس الطلبة الجلسة الصحيحة.

الأدوات، المواد التعليمية المقترحة

كراسات الطلبة، السبورة، كرتون مقوى.

استراتيجيات التدريس وإدارة الصف

يقرأ المعلم النّص قراءة واضحة مراعياً مخارج الحروف، ثم يقوم بتهجئة بعض المفردات الجديدة، ومعرفة لفظها، ويقوم الطلبة بمحاكاة لفظ المفردات الجديدة. ويقوم المعلم بتفسير الكلمات الجديدة وذلك من خلال وضعها في جمل مناسبة.

مناقشة الطلبة في محتوى النص وما به من قيم واتجاهات إيجابية.

كلّف الطلبة تحضير كراساتهم، وأعطِ الإرشادات اللازمة قبل الكتابة.

أملِ النص بسرعة مناسبة من دون تكرار كلمة بعينها أو جملة أكثر من مرة.

أعد قراءة النصّ ثانية بصورة أسرع قليلا؛ وذلك ليتسنى للطلبة كتابة ما فاتهم والتأكد من كتاباتهم.

يكتب المعلم النّص على السبورة بخط واضح.

ويطلب إلى الطلبة تبادل كراسات الإملاء ويصحح كل طالب لزميله.

نموذج تطبيقي مقترح لدرس الإملاء الاختياري

لمبحث اللغة العربية

خطة دراسية

العنوان: زوج بلال بن رباح رضي الله عنه

كان النبي – صلى الله عليه وسلم – يحبُ بلالاً أشدّ الحب ويرجو له الخير، ويدعو الناس أن يكبروا من شأنه. جاءته أسرة عربية تطلب إليه أن يزوج ابنتها برجل عربي سمّتَه.

فقال النبي: فأين أنتم من بلال؟ فانصرف القوم، ولم يقولوا شيئاً، ثم أقبلوا من الغد فطلبوا إليه ما طلبوه أمس، فقال لهم مثل ما قال أمس، فانصرف طالبو الزواج ولم يقولوا شيئاً. ثم أقبلوا وطلبوا ما طلبوا من قبل، فقال لهم مثل ما قال في المرة الأولى والثانية، ثم زاد أين أنتم عن رجل من أهل الجنة؟ فزّوجوه.

طه حسين: الوعد الحق

دار المعارف/ مصر/ 1976م

ص 133

النتاجات الخاصة:

- يكتب ما يُملي عليه مراعياً ألف التفريق في مواضعها كتابة صحيحة.

الأدوات والمواد التعليمية المقترحة

كراسات الطلبة، السبورة، كرتون مقوى.

استراتيجيات التدريس وإدارة الصف

التهيئة: يعرض المعلم وسيلتين أمام الطلبة – كتب على إحداها نجح الطلبة الذين انتبهوا إلى الشرح.

والأخرى: هنّا المدير الذين فازوا في المسابقات الثقافية، وكلّف بعضهم قراءتها قراءة صحيحة لملاحظة الألف الفارقة في كل موقع وردت فيه.

التأكد من الجلسة الصحيحة للطلبة، وإحضار الأقلام، وأن يكتبوا عنوان الموضوع في وسط الصفحة.

أملِ النّص بسرعة مناسبة من دون تكرار كلمة بعينها أو جملة أكثر من مرة.

أعد قراءة النّص ثانية بصورة أسرع قليلاً وذلك ليتسنى للطلبة كتابة ما فاتهم والتأكد من كتاباتهم.

يجمع المعلم كراسات الإملاء ويقوم بتصحيح الكراسات، بما بقي من وقت الحصة.

أعد إليهم الكراسات للتعرف إلى الأخطاء وتصويبها.

الفصل السابع: القواعد النحويّة

- تمهيد
- مفهوم النحو
- نشأة علم النحو
- أهداف علم النحو
- أهداف تدريس قواعد اللغة العربية
- النحو والمهارات اللغوية
- أسباب الضعف في القواعد النحوية
- علاج الضعف في استخدام القواعد النحوية
- مراحل تدريس القواعد

أولاً: في المرحلة الأساسية الدنيا

ثانياً: في المرحلة الأساسية العليا

ثالثاً: في المرحلة الثانوية

- الاتجاه الصحيح في تدريس القواعد

في المنهج – في الكتاب – في الطريقة – في الاختبارات

- طرق تدريس القواعد النحوية

أولاً- في المدرسة الأساسية الدنيا (الابتدائية)

ثانياً- في المدرسة الأساسية العليا (الإعدادية) والمرحلة الثانوية

- نموذج تطبيقي مقترح لدرس في قواعد اللغة العربية

تمهيد

النحو سلاح اللّغوي، وعماد البلاغي، وإدارة المجتهد، وميزان العربية، فليس عجباً أن يصفه السّابقون ربان تقويمها يتحكم في كلِّ صورة من صورها، لأنه قانون اللغة العربية وميزانها. ويعد النحو من أهم أركان اللّسان العربي وهي أربعة – كما حددها ابن خلدون – اللّغة، النحو، والبيان، والأدب، فجاء النحو مقدماً لأن به تتبين المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر.

مفهوم النحو

النحو لغة القصد والطريق، يقال: نحا نحوه، أي: قصد قصده والنحو: إعراب الكلام العربي، أو انتحاء سمة كلام العرب في تصرفه من إعراب وتثنية وجمع وتكسير وإضافة ونسب وغير ذلك، فالقواعد النحوية بمعناها الاصطلاحي: طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب.

النحو علم اكتمل نموه وسخت قواعده وإن اختلفت النظرة إليه بين مؤيد ومعارض فهو لم يكن أبداً بطبيعته أو بأصل وضعه ليحفظ أصولاً وقواعد، وإنما ليهدي إلى المفاهيم السليمة من العبارات، ويعين القارئ أو السامع على حل الرموز الكتابية أو الصوتية إلى معان ودلالات. وقد عُرف النحو قديماً بأنه العلم الذي يُعرّف به ضبط أواخر الكلمات ومعرفة حالتها إعراباً وبناء وتركيب الجملة.

أما المفهوم الحديث لعلم النحو فهو علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة.

ويذهب بعض رجال التربية في العصر الحديث إلى أن قواعد اللغة بالنسبة للطلبة تشكل وسيلة لا غاية فلا تقتصر لذاتها بل هي وسيلة إلى صحة التعبير ولذا ينبغي أن يقتصر في دراسة النحو على ما يحتاجون إليه من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم وتصحيح أسلوبهم.

ويعرف ويبستر Webster النحو بأنه تلك الدراسة اللغوية التي تتعامل مع أشكال الألفاظ وتركيبها ومع تنظيم الجمل وترتيب كلماتها، فمن هنا انقسم المربون إلى فريقين فبعضهم يرى أن بالإمكان الاستغناء عن تدريس القواعد النحوية في حصص مستقلة والاكتفاء بالتدريب على الأساليب اللغوية السليمة قراءة وكتابة ومحادثة واستماع، وحجتهم في ذلك:

1- أن الطالب يلجأ إلى محاكاة الأنماط اللغوية التي يسمعها من المحيط ويحسن استعمالها من دون الحاجة إلى شرحها له، فمن هنا يمكن تعليم القواعد النحوية من دون أن ندرسه تلك القواعد.

2- أن اللغة نشأت قبل نشأة القواعد النحوية بحيث كان الأعراب ينطقون اللغة بفطرتهم وسليقتهم من دون الحاجة إلى تعلم قواعد اللغة.

3- أن القواعد النحوية صعبة وجافة تنفر الطلبة، علاوة على أنها قليلة الجدوى في صيانة اللسان والقلم عن الخطأ.

4- إن تعلم القواعد النحوية في حصص مستقلة يجعل الطلبة يعدونها غاية في حد ذاتها.

أما الفريق الثاني يرى فيها غير ذلك، وأن تدريس القواعد النحوية أمر لا مفر منه وحجتهم في ذلك:

1- أن القواعد النحوية تساعدنا في اكتشاف الأخطاء وتجنبها في النطق والكتابة.

2- أن المحاكاة في الوقت الحاضر غير متوافرة حيث تسيطر العامية حتى على حصص اللغة العربية.

3- القواعد النحوية تربي في الطلبة القدرة على القياس المنطقي والبحث العلمي ودقة التفكير والتعليل والاستنباط.

4- أن صعوبة القواعد النحوية ناجمة عن طبيعة المنهاج المدرسي والمدرسين وأساليب الامتحانات وليست عن القواعد النحوية في حدّ ذاتها.

وخلاصة القول إذا كان المعارضون يريدون تدريس القواعد النحوية بطريقة عرضية من خلال حصص اللغة في أثناء تدريس المحفوظات والقراءة والنصوص والتعبير، فلتكن في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتأجيل تعليم القواعد النحوية المنظمة والمقصودة كما أرادها المؤيدون إلى آخر الحلقة الثانية، واختيار القواعد النحوية التي لها أهميتها الوظيفية في الحياة اليومية للطلبة (سمك، 1975).

نشأة علم النحو

ظهر النحو كعلم مستقل في وقت متأخر من ظهور اللغة، إلا أنه سبق علوم اللغة جميعها، فبعد أن بلغت مرحلة النضج النهائي من حيث الأشكال وطرق التعبير، وعلت كلمة العرب بالإسلام، وانتشرت رايتهم في بلاد فارس والروم، واختلطوا بينهم بالمصاهرة والمعاملة والتجارة، والتعليم، دخل في لسانهم العربي المبين وضمنه اللّسان الأعجمي (فخفضوا المرفوع، ورفعوا المنصوب، وما إلى ذلك من كثرة اللحن الشنيع حتى كاد المنطق العربي يتلاشى).

وتشير أغلب الروايات إلى أن أبا الأسود الدؤلي هو أول من وضع أصول القواعد بإشارة من الإمام علي كرم الله وجهه بعد أن تسرب اللحن إلى الألسنة، وأن مصطلح النحو إنما جاء من قول الإمام علي لأبي الأسود "يقسم الكلام إلى ثلاثة أقسام: اسم وفعل وحرف انح هذا النحو"، أي سر على هذا المنوال في وضع القواعد، فسمي الفن نحواً.

وتورد كتب النحاة عدداً من الروايات دفعت الدؤلي على وضع هذا العلم من أهمها:

• إنّ إعرابياً قرأ الآية (لَا يَأْكُلُهُ إِلَّا الْخَاطِئُونَ) الحاقة: 37 بالياء (الخاطئين) بدلاً من رفعها بالواو.

• آخر قرأ الآية (أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ۙ وَرَسُولُهُ ۚ) التوبة: 3 بكسر لام (ورسوله) بدلاً من ضمها.

• ويروى أن ابنة أبي الأسود الدؤلي رفعت وجهها إلى السماء وتأملت بهجة النجوم وحسبتها فقالت: ما أحسن السماءِ على صورة الاستفهام فقال لها أبو الأسود: يا بنيتي نجومها، فقالت: إنما أردت التعجب فقال لها: قولي ما أحسنَ السماءَ وافتحي فاك.

ثم بدأ النحاة بتأليف المؤلفات النحوي، وتباينت الآراء، وانشق النحاة على أنفسهم، فانقسموا إلى فريقين الفريق الأول أطلق عليه نحاة البصرة (المدرسة البصرية) وهؤلاء اعتمدوا منهج الاستقراء، إذ قاموا باستقراء الشواهد والأمثلة وأساليب العرب فوضعوا قواعد عامة، يندرج تحتها معظم الشواهد. أما الفريق الثاني فأطلق عليه نحاة الكوفة (المدرسة الكوفية) واعتمدوا منهج السماع واعتدوا بكل ما جاء عن العرب، وقاسوا على الشواهد الفردية، فإذا سمعوا لفظاً في شعر، في كلام جعلوه باباً، ولو سمعوا بيتاً واحداً فيه جواز شيء مخالف للأصول جعلوه أصلاً، وبوبوا عليه، ثم توالت الدراسات النحوية فيها بعد، فكان الميل لآراء البصرة أكثر؛ لأن آراء الكوفة فيها كثير من الترخيص، فجوزوا مما لا يجوز عند البصريين.

أهداف تدريس قواعد اللغة العربية

- صون اللّسان عن الخطأ، وحفظ القلم من الزلل.
- تعويد الطلبة قوة الملاحظة، والتفكير المنطقي المرتب والاستنباط، والحكم والتعليل.
- فهم الكلام على وجهه الصحيح حتى يساعد على استيعاب المعاني.
- يُشحِذ العقل، ويصقل الذوق، وينمي الثروة اللغوية للطلبة.
- يُكسب الطلبة القدرة على استعمال القواعد في المواقف اللغوية المختلفة وتطبيقها.
- المحاكاة وفق القواعد الأساسية لها، ووفق الأحكام والأصول التي تفيد الكلام وتضبطه.
- إكساب الطلبة القدرة على الحديث والكتابة بلغة صحيحة في التعبير، والسّلامة في الأداء.
- يوظف القواعد النحوية والصرفية المتعلمة في مواقف حياتية متنوعة.

النحو والمهارات اللّغوية

ترتبط القواعد النحوية ارتباطاً وثيقاً بمهارات اللغة، فالاستماع يُعد أول مهارة يكتسبها الفرد عن طريق المفردات، وتعلم أشكال الجمل وأنماطها، والتراكيب المستخدمة، وتحقيق مهارات الاستماع لدى المتعلم، إذا كان ملماً بالقواعد النحوية، فهماً لما يقال ويحلله تحليلاً سليماً. وتأتي مهارة الكلام بعد الاستماع، إذ يعد الكلام مهارة التعبير الرئيسة للفرد، ولا يمكن أن يحدث الاتصال السليم لا باللغة السليمة الخالية من الأخطاء الإعرابية، واللحن في ضبط الكلمات؛ لأن الخطأ يؤثر في نقل المعنى المقصود، بل يقلبه رأساً على عقب (خاطر وآخرون، 1986) والقراءة هي المهارة الثالثة من مهارات اللغة، ومن أهم شروطها السليمة: إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وضبط الكلمات ضبطاً سليماً لتتسنى للقارئ فهم المعنى المقصود، وقد بين معروف (1992) إن أهم أهداف النحو تدريب الطلبة على ضبط لغتهم ولا سيما في أثناء القراءة، فقراءة النصوص هي إثراء للحصيلة اللغوية لدى الطلبة مما يكتسبون من مفردات وتراكيب وأنماط.

ويمد النحو الطلبة بقدرة على اكتشاف الخطأ في المقروء أو المكتوب أو المسموع، وللنحو علاقة متينة وجلية بمهارة الكتابة، فقد أشار الحموز (1989) إلى أن الاهتمام بتعليم الإملاء بدأ منذ اللحظة الأولى التي ولد فيها علم النحو والصرف، ويؤكد أن رسم الحروف في كثير من الأحوال تحدده المعرفة بقواعد النحو والصرف، والدليل على ذلك كتابة الهمزة المتوسطة التي يحددها موقع الكلمة من الإعراب، كما جاءت دراسة الدالي (1991) لتؤكد العلاقة الكبيرة بين النحو والكتابة، فقد حاولت الدراسة الإجابة عن سؤالين: ما الصلة بين معرفة الطلبة للقواعد النحوية والدقة في كتاباتهم؟ وقد أسفرت الدراسة عن أن كتابات الطلبة ضعيفة بسبب وجود أخطاء نحوية ولغوية فيها.

يتضح من ذلك علاقة النحو العربي بمهارات اللغة التي تعد ممارسات عملية لقواعد اللغة، فالمستمع، والمتكلم، والقارئ، والكاتب لا غنى لهم عن قواعد اللغة حتى تتم عملية الفهم والإفهام والتواصل عن طريقها مع الآخرين بشكل سليم وصحيح وفعّال.

أسباب الضعف في القواعد النحوية

إن ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين، بحيث أصحبت القواعد النحوية من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة ويضيقون ذرعاً بها ولا يستطيع أحد إنكار ذلك، وقد أدت هذه الحال إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية في الكلام بل انعكس ذلك أيضاً إلى كراهية الطلبة للغة العربية بجملتها والاستهانة بها وبمن يعملون في ميدانها. ولعل أصل هذه الظاهرة راجع إلى العوامل الآتية:

أولاً: كثرة القواعد النّحوية والصرفية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيقون بها.

ثانياً: الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للطلبة في المدرسة لا تحقق هدفاً وظيفياً في حياة الطلبة.

ثالثاً: الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.

رابعاً: هناك أسباب ترجع إلى البيئة المحيطة التي يعيش فيها الطالب يتأثر ويؤثر فيها. البيت والمجتمع والأصدقاء الذين يتعامل الطالب معهم، فالطالب بين جدران الصف يدرس شيئاً من النحو، فإن خرج من صفه وترك قاعة الدرس لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درسه وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه الطالب وبين ما هو مطبق على أرض الواقع.

خامساً: المقررات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقاً متدرجاً، بل إن الكثير منها لا يهتم بالتفصيلات المهمة التي توضح القاعدة وتساعد على فهمها.

سادساً: عدم التزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، فبعض المعلمين قد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية، ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محددة يعتقد أنه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية.

سابعاً: ضعف معلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية واستخدامهم العامية في تدريس تلك المواد.

ثامناً: إحساس الطلبة بأن القواعد توازي قوانين الرياضيات والفيزياء في صعوبتها من وجهة نظرهم.

تاسعاً: عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من وجهة ومواد الدراسة الأخرى في غير مادة اللغة العربية من جهة أخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف حياتية بشكل عام.

عاشراً: ثنائية اللغة، حيث يدرس الطلبة قواعد اللغة حصة واحدة أو حصتين في الأسبوع، وما عدا ذلك فإنه يتعامل مع المعلمين ويخاطبونه ويخاطبهم بالعامية، حتى في البيت والشارع واللعب في المدرسة، فإن الطالب يتعامل مع أفراد الجماعة باللهجة العامية، فهذه الازدواجية تعتبرمن أسباب الضعف الرئيسة في هذه المادة المهمة.

علاج الضعف في استخدام القواعد النحوية

بدأت في بداية القرن الماضي محاولات لتيسير قواعد النحو حيث ألفَّ خنفي ناصف وآخرون كتباً تحت عنوان "الدروس النحوية" للمدارس الابتدائية و "قواعد اللغة العربية" للمدارس الثانوية، وتوالت بعد ذلك المحاولات كمحاولات طه حسين وعلي الجارم الذي ألف كتاب "النحو الواضح للمدرسة الابتدائية والثانوية" وإبراهيم مصطفى وغيرهم الكثير. للتخفيف من وطأة القواعد النحوية ولعلاج ضعف الطلبة فيها.

والواقع أن الدراسات والتجارب الحديثة في ميادين النمو والتعلم أكدت الكثير من الحقائق التي ينبغي مراعاتها في مواقف التعلم وخاصة المواقف المتعلقة بتعلم القواعد النحوية ومن أهم هذه الحقائق:

1- أن تكون دروس النحو لها علاقة قوية وصلة دقيقة بالأساليب التي تواجه الطالب في الحياة العامة أو التي يستخدمها.

2- استغلال دوافع التعلم لدى الطلبة حيث يساعد ذلك على تعلم القواعد وتفهمها جيداً، ويمكن للمعلم أن يجعل الدراسة قائمة على حل المشكلات، فالأخطاء التي يقع فيها الطلبة في القراءة والكتابة يمكن أن تكون مشكلات للدراسة.

3- تدريس القواعد في إطار الأساليب التي في محيط الطالب ودائرته، والتي ترتبط بواقع حياته وفي قرارات الطالب ألوان كثيرة تخدم هذه الغاية.

4- الاهتمام بالموقف التعليمي، والوسائل التعليمية، وطريقة التدريس المناسبة والجو المدرسي والنشاط السائد فيه من المدرس والطلبة لكي يتمشى مع الدراسات النفسية.

5- الاهتمام الزائد بالممارسة وكثرة التدريب على الأساليب المتنوعة وفي هذا تثبيت للمعلومات وتحقيق للأهداف المنشودة.

6- تعويد الطلبة على سماع الأساليب العربية الفصيحة وترديدها وتقليدها باستمرار والإتيان بأمثلة مشابهة.

من هنا ولكي نعمل على الارتفاع بمستوى القواعد النحوية علينا أن نتبع في تقرير مناهجنا وسائل تعليمها النقاط الآتية:

1- القدوة الحسنة في النطق في المرحلة الأساسية والتدريب على النطق السليم ومحاكاة الأساليب الخالية من الأخطاء النحوية من دون التعرض لشرح القاعدة.

2- دراسة القواعد النحوية وفق المنهج اللغوي الحديث في التفكير في اللغة، وتلخيص النحو مما عابه من خلط وأفكار فلسفية ومنطقية، فالنحو يعترف بالاستقراء الذي يؤدي إلى الملاحظة العامة، فمن هنا ينبغي أن يتبع المعلم مع طلبته أسلوب الاستقراء في توضيح القاعدة وفهمها.

3- تناول النصوص في تدريس النحو بحيث لا تخرج النماذج التي تعرض أمام الطلبة عن العبارات والأساليب المألوفة في تعبيرهم.

4- أن تكون الموضوعات النحوية التي يتعرض لها الطلبة من الموضوعات التي تلبي حاجات الطلبة في الحياة اليومية.

5- أن تركز الاختبارات وطرائق التقويم على قياس مدى تحقق الأهداف، فتتجنب الاختبارات التركيز على المصطلحات أو تسميع القواعد أو الاستشهاد على صحة قاعدة أو شذوذ بعض الأمثلة.

6- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في مواقف تعلم القواعد النحوية بلا تكلف لأن استخدامها يضفي على الدرس فاعلية وتشويقاً ويحبب المتعلمين في استخدام هذه القواعد.

7- استخدام طريقة النصوص المتكاملة في التدريس تحقيقاً لوحدة اللغة وتكويناً للوحدة الفكرية الكلية.

8- التركيز على التدريبات العلاجية وعلى التمرينات التي تشتمل عليها الكتب والتي تظهر مكامن الخطأ في أساليب الطلبة.

9- العمل على إخراج كتب النحو إخراجاً جيداً وإغناؤها بالوسائل المعنية.

10- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي.

11- العناية بعلامات الترقيم في كل ما يتفاعل معه الطلبة من ضروب النشاط اللغوي.

متى يبدأ بتدريس القواعد؟

اختلف المربون في تحديد السن التي يجوز معها البدء بتدريس القواعد، ومع هذا الاختلاف انعقد إجماعهم على أن تستلزم تهيؤاً عقلياً خاصاً، يمكن الطلبة من الموازنة، والتعليل والاستنباط.

وقد مال أكثر المربين إلى إعفاء طالب المدرسة الأساسية، من دروس القواعد حتى سن العاشرة، أي إلى الصف الخامس.

ويمكننا في ضوء النظم التعليمية السائدة أن تقسم سنوات الدراسة إلى مراحل، وأن توضح ما يناسب كل مرحلة.

مراحل تدريس القواعد

أولاً: في المرحلة الأساسية

الحلقة الأولى، وتشمل الصفين الأول والثاني، وفي هذه الحلقة لا يعلم الطالب قواعد مطلقاً، ولا يؤخذ بنوع معين من التدريبات حول أسلوب خاص، أو تأليف جمل بشكل معين؛ لأن الطالب في هذه الحلقة محدود الخبرات، فحاجته ماسة إلى توسيع خبرته، وتنمية محصوله اللغوي؛ ليستطيع التعبير عن حاجاته من دون توقف، فمهمة المدرس في هذه الحلقة محصورة في تمكين الطالب من الكلام باللغة التي يستطيعها، وتغتفر له العامية؛ لأن صحة الأسلوب ستأتي بالتدريج.

الحلقة الثانية، وتشمل الصفين الثالث والرابع، وفي هذه الحلقة يدرب الطالب على صحة الأداء، وقوة التعبير، بطريقتين:

(أ) استمرار التدريب المباشر على التعبير، كما هو متبع في الحلقة السابقة، ولكن بصورة أرقى.

(ب) تدريبه على وحدات نحوية معينة، مما يشيع في لغته، ويستعمله استعمالاً خاطئاً، وذلك كالتدريب على الأسئلة والأجوبة، وعلى بعض الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، ونستطيع – بهذا التدريب – أن تهذب لغة الطالب، نعدل به عن كلمة "إحنا" إلى "نحن" وعن كلمة "إزاى" إلى كلمة "كيف".

وهذا النوع من التدريب لا تسميه قواعد، ولا تكوين جمل، ولكن الاسم الملائم له، هو التدريب على الاستعمال اللغوي، وفي هذه الحلقة - أيضاً - يجب تيسير التدريب، وتحبيبه إلى الطلبة باستعمال البطاقات والألعاب اللغوية، والمحاورات، والتمثيليات، واستخدام القصة، متى أمكن ذلك.

وهذا التدريب لا تخصص له حصص كاملة، وإنما تقتطع له فترات من دروس القراءة والتعبير.

الحلقة الثالثة: وتشمل الصفين الخامس والسادس، والطالب في هذه الحلقة، يمكن أن نطمئن إلى نضج فكرة، وقدرته على فهم القواعد بالطريقة القاصدة، التي تعتمد على الأمثلة والمناقشة والاستنباط والتطبيق، ولا مانع من تخصيص إحدى الحصص لدراسة القواعد والتدريب عليها في هذه الحلقة، مع مراعاة التيسير على الطلبة بعدم ازدحام القواعد المختلفة في حصة واحدة.

ثانياً: المرحلة الأساسية العليا

في هذه المرحلة يؤخذ الطالب في دروس القواعد بالطريقة التربوية المنظمة، بصورة أوسع وأشمل، ويمكن في هذه المرحلة العودة إلى بعض الأبواب التي درست في المرحلة السابقة ودراستها بشيء من التفصيل.

ثالثاً: في المرحلة الثانوية:

تتناول المناهج في هذه المرحلة الأبواب والمسائل التي يدق فهمها على طلبة المرحلة وتخصص للقواعد والتطبيق عليها حصص كاملة، والطريقة المناسبة هي الطريقة القاصدة، في تعليم القواعد النحوية للطلبة.

الاتجاه الصحيح في تدريس القواعد

يحدد هذا الاتجاه الإيمان بأن القواعد وسيلة لا غاية، ويتحقق ذلك في المنهج - الكتاب – الطريقة (المدرس – الاختبارات).

(أ) في المنهج:

1- ينبغي الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة الضبط، وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً؛ ولهذا نرى أنه لا داعي مطلقاً لدراسة الصور الفرضية في التصغير والنسب، وإعراب لا سيما، وأحوال بناء الفعل الماضي، وغير ذلك مما لا يتصل بضبط الكلمات.

2- الاتجاه في أبواب الصرف إلى الناحية العملية، ففي درس المجرد والمزيد، يعنى بتدريب الطلبة على الانتفاع بهذا الباب في معرفة طريقة الكشف عن المفردات اللغوية في المعجمات.

3- التدرج في عرض أبواب القواعد، فتدرس بعض الأبواب مجملة في أحد الصفوف، ثم تعاد دراستها في صف تال، مع شيء من التفصيل.

4- جعل المنهج وحدات متكاملة، تشمل كل وحدة أبواب عدة متجانسة أو متحددة الغاية.

(ب) في الكتاب:

1- يجب أن يكون الكتاب مسايراً للمنهج في اتجاهه وروحه، وألا يتخذ منه المؤلفون معرضاً لإظهار علمهم وإحاطتهم.

2- اتخاذ اللغة نفسها أساساً لدراسة القواعد، وذلك باختيار الأمثلة التي تتصل بالحياة، وتزود الطلبة بألوان من الخبرة والثقافة، لا الأمثلة الجافة المبتورة، والجمل المصنوعة المتكلفة.

3- جعل التمرينات التطبيقية حول نصوص أدبية، مع الإكثار منها والعناية بتنويعها.

4- اشتمال الكتاب على طائفة صالحة من الموضوعات الثقافية، والقصص الشائقة الصالحة للقراءة.

(جـ) في الطريقة:

1- ينبغي مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية، قبل مناقشة دلالاتها النحوية، وبخاصة الأمثلة المختارة من الحكم أو الأمثال أو الشعر.

2- يجب أن ترمي الطريقة إلى كيفية الانتفاع بالقواعد في ضبط النطق والكتابة، لا إلى استيعاب الصور، وحفظ الأحكام، ويجدر بي أن أشير إلى أني تصفحت مجموعات كبيرة من كراسات

الطلبة في المرحلة الثانوية من مدارس مختلفة، لأختير مدى ما استفاده الطلبة من دراسة موضوع همزتي الوصل والقطع، وإلى أي حد انتفعوا به في تجنب الأخطاء الشائعة، التي يقع فيها كثير من المتعلمين، في رسم الهمزة مع الألف أو تركها.

وقد هالني كثرة هذه الأخطاء في كراسات الطلبة جميعاً، لا تكاد تسلم منها كراسة واحدة، فالهمزة – في غالب الأحوال – تكتب فوق الألف أو تحتها، حين تكون همزة وصل، وتهمل كتابتها حين تكون همزة قطع، وقد تابعت هذه التجربة، فزرت بعض الفصول، وقلت للطلبة فيما اختبرتهم فيه: كثير من الأسئلة التي تواجهونها في امتحانات المواد المختلفة تبدأ بجملة اشرح كذا، أو اذكر كذا، أو اكتب في أحد الموضوعين الآتين:

وطلبت إلى بعض الطلبة أن يكتبوا على السبورة الكلمات "اشرح" و "اذكر" و "اكتب" وأن يكتبوا تحت كل كلمة منها نوع همزتها، وقد وجدت أن أكثر من 90% من الطلبة كتبوا هذه الكلمات والصور الآتية: اشرح – أذكر – إذكر – أكتب، ومن الغريب أن أكثرهم قد أصابوا في تعيين نوع الهمزة، فكتبوا تحت الكلمات "همزة وصل"، وبمناقشة الطلبة تبين أن معظمهم قد وعى القاعدة وحفظها، وعرف أن أمر الثلاثي همزته همزة وصل، ولكنه لم يعرف، أو نستطيع أن نقول: إن المدرس لم يوجهه إلى الثمرة العملية للدراسة هذا الباب، وهي أن همزة الوصل لا ترسم، وهمزة القطع يجب رسمها.

هذا مثال من أمثلة كثيرة، نسوقه دليلاً على أن بعض المدرسين لا يفطنون إلى أن القواعد ليست غاية في ذاتها، وإنما هي وسيلة تعين على صحة النطق، وسلامة التعبير، شفوياً كان أو كتابياً، فإذا لم تؤد إلى هذه الغاية فلا جدوى من دراستها.

3- تمكين الطلبة من أداء المعاني المختلفة بالأساليب المنوعة الصحيحة: كالنفي والتوكيد والشرط والتعليل والوصف والقسم والتعجب والتوقيت والتخصيص، وغير ذلك من المعاني التي تعرض في الأذهان، ويحتاج التعبير عنها إلى القوالب الصحيحة.

4- دراسة بعض الأبواب بطريقة عملية، تساير الاستعمال الفطري، وذلك كالضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والاستفهام والجواب، ونحو ذلك.

5- تجنب الطريقة الجدولية المعقدة، التي تحول درس القواعد إلى درس شبيه بالقواعد الرياضية.

6- جعل القواعد من الوسائل المعينة على الفهم والتعبير السليم.

(د) في الاختبارات والتمرينات:

يجب أن يراعى فيها ما يأتي:

1- مدى انتفاع الطلبة بالقواعد في تأليف الجمل وضبطها ضبطاً صحيحاً.

2- ترك المطالبة بتكوين جمل تثقلها القيود والشروط، فتخرج بذلك عن جمال الصياغة، وعن الصبغة الأدبية.

3- ترك المطالبة بذكر الأنواع والتقاسيم والتعاريف ونص القواعد.

طرق تدريس القواعد النحوية

أولاً: في المدرسة الأساسية الدنيا (الابتدائية)

الحلقة الأولى: تتضمن الصفين الأول والثاني:

يوصف الطالب في هذه المرحلة بمحدودية الخبرات، والحاجة إلى توسيع خبرته وتنمية محصوله اللغوي، وفي أثناء هذه الحلقة ينبغي أن يعطى الطالب الأمن والحرية بالقدر الذي يساعده على التعبير عن نفسه بلغته التي يستعملها، وبحيث يعبر عن سجيته في وضع طبيعي، من غير أن تفرض عليه قيود، تحد من انطلاقه، أما مهمة المعلم هنا فمحصورة في تمكين الطالب من الكلام باللغة التي يستطيعها، ونغتفر له العامية، لأن صحة الأسلوب ستأتي بالتدريج.

الحلقة الثانية: تتضمن الصفين الثالث والرابع:

الحلقة الثانية: تشمل الصفين الثالث والرابع:

فإذا انتقل الطالب إلى الحلقة الثانية نمت قدراته ومهاراته اللغوية، وصارت فرص التدريب على الاستعمال اللغوي أكثر سعة، وأفسح مجالاً في مختلف فروع اللغة وفي هذه الحلقة يدرب الطالب على صحة الأداء، وقوة التعبير بطريقتين.

أ- استمرار التدريب المباشر على التعبير.

ب- تدريبه على وحدات نحوية معينة مثل الضمائر، الأسماء الموصولة، أسماء الاستفهام (أنماط لغوية).

ومن الممكن استخدام البطاقات والألعاب اللغوية في تدريب الطلبة في هذه المرحلة على الاستعمال اللغوي، لخلق مواقف طبيعية محببة، تستخدم فيها أدوات مختلفة للاستفهام، وضمائر مختلفة، ونحوها.

البطاقات:

هي قطع صغيرة من الورق، يكتب على كل منها عبارة أو سؤال؛ لتدريب الطلبة على وحدات معينة، مثل الاستفهام والضمائر ونحوها.

فمثلاً: للتدريب على الاستفهام والجواب تعد بطاقات بعدد الطلبة، نصفها يحمل أسئلة، مع تنوع أدوات الاستفهام، ونصفها يحمل أجوبة عن هذه الأسئلة، وتوزع هذه البطاقات على الطلبة، ثم يكلف طالب أن يقف ويقرأ ما في بطاقته، فإن كان سؤالاً يقف الطالب الذي في بطاقته جواب هذا السؤال، ويقرأ هذا الجواب، ومن يخطئ أو يسهو تؤخذ بطاقته ... وهكذا.

وإن كان جواباً يقف الطالب الذي بيده السؤال ويقرأ هذا السؤال. ويمكن استخدام البطاقات في التدريب على استعمال الضمائر وأسماء الإشارة وغيرها.

الألعاب اللّغوية:

يميل الطالب إلى اللّعب، ولهذا يُحسن أن نستعلم هذا الميل خير استغلال، فنجعل الطالب يلعب ليتعلم، ويتعلم في اللعب، وذلك عن طريق تهيئة لعبه لغوية، يدرب فيها على استعمال الضمائر ونحوها، من الأبواب التي تصلح للتدريب عليها بطريقة الألعاب:

لعبة الضمائر:

يكتب المعلم على السبورة نموذجاً لسؤال يحاكيه الطلبة، مثلاً: أنا اشتريت لعبةً، وأنت ماذا اشتريت؟

ثم يقف الطلبة بشكل دائري، ويسأل الطالب الأول من بجواره: أنا اشتريت لعبة، وأنت ماذا اشتريت؟ فيجيبه، ثم يوجه السؤال إلى من يليه، وهكذا، والمخطئ يخرج من الدائرة، ومن الممكن أن نغير الأسئلة، بحيث يكون في الأجوبة الضمائر:

نحن – هما – هم – أنتما – أنتم ...

وهذا ينبغي التدرج في هذه البطاقات من السهل إلى الصعب، وتجنب التكلف والمظاهر الشكلية، التي تطفئ حماسة الطلبة، وتجعلهم يسيئون الظن بهذه البطاقات، أو يعتبرونها نوعاً من العبث وضياع الوقت.

لعبة التغميض:

والغاية منها تمرين الطلبة على الاستفهام وأجوبته وتجري هذه اللعبة بالطريقة الآتية:

تغميض عينا أحد الطلبة بعصابة، ويقف الباقون حوله من زملائه، ثم يلمس أذنه أو يده أو شعره أحد رفاقه ويوجه إليه السؤال الآتي: من لمس أذنك؟ فإن عرف وأجاب بجملة صحيحة حلّ محله الطالب السائل وتعصب عيناه، وتنوع الأسئلة فيسأل تارة (ماذا نلمس؟) ونضع تحت يده جسماً غريباً، وتارة (أي زميل تلمس؟) فيجب (ألمس زميلي فلاناً) وطوراً يسأل (أين يصفق زميلك؟) فيجيب عند النافذة أو الباب أو هناك ... وهكذا يمكن التفنن لاستعمال جميع أدوات الاستفهام.

لعبة أنا وأنت:

وترى هذه اللعبة، بالإضافة إلى الدربة على أدوات الاستفهام، إلى التدريب على استعمال الأفعال وبعض الضمائر والمفعول في جملة قصيرة.

وطريقتها أن يقف الطلبة صفين متقابلين، ثم تبدأ اللعبة، بأن يسأل الطالب من أحد الصفين، من يقابله بقوله (أنا اشتريت قلماً وأنت ماذا اشتريت؟) فيجيبه (أنا اشتريت كراسة)، ويمكن في الدور الثاني تغير شكل السؤال باستعمال الضمير (هو) بدل (أنت)، ثم باستعمال الضمير (هم) ثم (هي) ثم (هن) وهكذا في كلّ دورة كاملة تستعمل ضميراً جديداً وفعلاً جديداً فيتمرن جميع الطلبة على جميع الضمائر.

وهكذا الأفعال، ويعطي درس الضمائر بشكل لعبة شائقة وتدريب مفيد.

لعبة الصندوق:

وغايتها التمرن على الاستفهام بـ (كم) والتمرن على استعمال العدد ومميزه.

وطريقتها: أن يقف الطلبة أيضاً صفين متقابلين، ثم يبدأ اللعبة بوضع عدد من الفول أو الحمص، أو البندق، في صندوق أو كيس يحمله رئيس اللعبة أولاً ثم يهمس في أذن الطالب الأول بصوت لا يسمعه أحد بعد أن يأخذ عدداً من الفول، ويسأل الآخذ رفيقه: كم فولة في يدي فيجيبه فإن أصاب أخذ الصندوق ويتابع سؤال الطالب الثاني من الصف المقابل وهكذا، فإن أخطأ فإما أن يخرج من اللعبة حتى ينتهي الدور، وإما أن يبقى ويكون جزاؤه حرمانه من أخذ الصندوق وهذا هو الحل الأفضل. ويمكن تنويع اللعبة بجعل الطالب المجاور للمسؤول يسأله كم فولة في يده (يعني في يد حامل الصندوق) وذلك للتدريب على استعمال ضمير الغائب المتصل.

الحلقة الثالثة: في الصفين الخامس والسادس:

يُطلب من الطلبة في هذه المرحلة تكوين جمل تامة ومفيدة تشتمل على ما يطلبه المعلم منه، ويغلب على هذه الجمل البساطة في التعبير واستخدام الحروف والأدوات كحروف الجر، وحروف النصب وأدوات الجزم، واستخدام كان وأخواتها، وإن وأخواتها، ووضع علامات الرفع والنصب والجر والجزم في أماكنها في الجمل المعطاة، وإعراب الفاعل بالعلامات الفرعية وغيرها من الموضوعات التي لا تحتاج إلى قواعد جافة، بل هي أساسيات يستطيع الطلبة أن يتعلموها ويستخدموها عرضاً من خلال القراءة والكتابة والتدريب المستمر، من مثل: الجملة الفعلية (فعل فاعل ومفعول به) وإعرابها ومصطلحاتها، الجار والمجرور وإعرابه، حروف العطف (الواو، ثم، الفاء، أو) كان وأخواتها. أحكام العدد (1 – 9) التعجب، التذكير والتأنيث، المثنى، وغيرها.

ولا يشترط الترتيب في إعطاء القواعد، بل تخضع لظروف الدرس وموضوعه، ولكن في الوقت نفسه لا يطلب من الطالب معرفة اسم إن أو خبرها دونما التدريب على المبتدأ أو الخبر قبل ذلك.

ونستطيع القول أن تعليم القواعد في المرحلة الأساسية الأولى يكون عرضياً ويكثر فيه التدريب، أكثر من حفظ القواعد المجرد الذي لا تتناسب ونمو الطالب في هذه المرحلة وخصوصاً النمو العقلي الذي لا يتقبل المجردات مطلقاً.

ثانياً: في المدرسة الأساسية العليا (الإعدادية) والثانوية:

لو بحثنا في الطرائق التي اتبعت في تدريس القواعد النحوية في المراحل المختلفة لوجدنا أنها جمعت بين الطرق الثلاث في تدريس القواعد النحوية وهي: الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية "الاستنباطية" والطريقة المعدلة القائمة على تدريس القواعد من خلال النص الأدبي المتكاملة.

وسنبحث في كل طريقة من هذه الطرائق بغية تعرف الأسس التي تقوم عليها والخطوات التي تتبعها في تدريس القواعد النحوية مبتدئين بالطريقة الأقدم زمانياً وهي الطريقة القياسية.

1- الطريقة القياسية:

وهي أقدم الطرائق الثلاث، وقد احتلت مكانة عظيمة في التدريس قديماً، وتسير في خطوات ثلاث: يستهل المدرس الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام، ثم يوضح هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التي تنطبق عليها، ليعقب ذلك التطبيق على القاعدة.

أما الأساس الذي تقوم عليه فهو عملية القياس حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكلي إلى الجزئي: ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرائق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول.

ولقد كانت سائدة في تدريس القواعد النحوية في مطلع هذا القرن فيعمد المدرس إلى ذكر القاعدة مباشرة موضحاً إياها ببعض الأمثلة، ثم يأتي بالتطبيقات والتمرينات عليها، ولقد ألفت بعض الكتب النحوية على هذا الأساس "ككتاب قواعد اللغة العربية" لحنفي ناصيف وآخرين معه، وكتاب "النحو الوافي" لعباس حسن، وكتاب "جامع الدروس العربية" للغلاييني.

فإذا أخذنا مبحثاً نحوياً من المباحث التي يشتمل عليها كتاب "قواعد اللغة العربية لطلبة المدارس الثانوية" لحنفي ناصيف وآخرين وليكن مبحث "المفعول المطلق" فإنه يقول ما يأتي:

المفعول المطلق: هو مصدر يذكر بعد فعل من لفظه لتأكيده، أو بيان نوعه أو عدده، نحو: كلم الله موسى تكليماً، ونحو فأخذناهم أخذ عزيزاً مقتدر، ونحو فدكتا دكة واحدة.

وينوب عن المصدر مرادفه، كفرح جزلاً، وصفته نحو: اذكروا الله كثيراً.

والإشارة إليه: كقال ذلك القول، وضميره نحو: أعذبه عذاباً لا أعذبه أحداً من العالمين، وما يدل على نوعه: كرجع القهقري، أو على عدده، كدقت الساعة مرتين، أو على آلته: كضربته سوطاً، ولفظ كل وبعض مضافتين إلى المصدر نحو: فلا تمل كل الميل، وتأثر بعض التأثر، وقد يحذف فعله نحو: صبراً على الشدائد.

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها:

أنها تعود الطلبة على الحفظ والمحاكاة العمياء.

عدم الاعتماد على النفس والاستقلال في البحث.

تضعف فيهم القدرة على ابتكار والتجديد.

أنها تبدأ بالصعب وتنتهي بالسهل.

وقد هجرت هذه الطريقة بعد أن ثبت علمياً أنها لا تكوّن السلوك اللغوي السليم لدى الطلبة.

وفي المقابل تساعد الطلبة على الإلمام بقواعد اللغة إلماماً شاملاً.

ثانياً: الطريقة الاستقرائية "الاستنباطية":

نشأت هذه الطريقة مع مقدم أعضاء البعثات التعليمية من أوروبا، فقد نشأ هؤلاء في ظل الطريقة القياسية، إلا أنهم تأثروا لدى وجودهم في أوروبا بالثورة التي قام بها المربي الألماني (يوحنا فردريك هربارت) في نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين، فإذا هم ينقلون مبادئ هربارت إلى طرائق تدريسهم للمواد ومنها القواعد النحوي، حيث يرتب الدرس إلى نقاط عدة يسميها "هربارت" خطوات الدرس وهي: المقدمة، العرض، الربط، القاعدة، أو الاستنباط، التطبيق.

ففي المقدمة يهيئ المدرس طلابه لتقبل المادة العلمية الجديدة وذلك عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكرة بحيث تثير في نفوس الطلبة الذكريات المشتركة فتشدهم إلى التعلق بالدرس، وهي أساسية لأنها واسطة من وسائط النجاح وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه، ثم ينتقل المدرس بعد هذه الخطوة إلى العرض.

والعرض هو لب الدرس، وعليه يتحدد الموضوع بحيث يعرض عرضاً سريعاً الهدف الذي يريد المدرس أن يبلغ بالطلبة إليه، فهو مادة دسمة غنية تصل ما سبقها بما لحقها، وهو يدل على براعة المدرس، ثم ينتقل بعد ذلك إلى الربط.

والربط هو الموازنة بين ما تعلمه الطالب اليوم، وبين ما تعلمه بالأمس القريب والبعيد، فالهدف منه أن ترتبط المعلومات وتتسلسل في ذهن الطالب، ثم يصل المدرس بطلابه إلى الاستنتاج.

وهنا يقف المدرس ليستنتج من عرضه للموضوع مادة يسجلها الطلاب قاعدة، على أن يفسح المجال أمام الطلبة لاستنتاج هذه القاعدة بأنفسهم، لا أن يلقنهم إياها تلقيناً، والاستنتاج زبدة ما بلغ إليه السعي من الدرس، ثم تأتي الخطوة الأخيرة وهي التطبيق.

والتطبيق تعلق عليه الأهمية الكبرى لأن "دراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها وتدريب الطلبة تدريباً كافياً على الأبواب التي يدرسونها فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية في حين أن التطبيقات تمثل الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير السليم".

والطريقة الاستقرائية من طرائق التفكير الطبيعية التي يسلكها العقل في الوصول من الحكم على حقائق مشاهدة أو معلومة إلى حقائق غير مشاهدة أو مجهولة، وفيها ينتقل الفكر من الجزئي إلى القانون العام، ومن حالات خاصة إلى أحكام عامة وهي تنطوي على أن يكشف الطلبة المعلومات والحقائق بأنفسهم، كما أن إتباعها في التدريس يتطلب من المدرس جمع كثير من الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة، ثم الانتقال من مثال إلى آخر ومناقشته بغية استنباط القاعدة العامة، فيعبر عنها الطلبة أنفسهم، ولقد ألفت بعض الكتب النحوية على هذا الأساس ككتاب النحو ا لواضح "لعلي الجارم ومصطفى أمين".

وإذا أخذنا مبحث المفعول المطلق الذي أشرنا إليه سابقاً فإننا نجد أنه ورد في كتاب "النحو الواضح" في قواعد اللغة العربية "لعلي الجارم ومصطفى أمين" على الشكل الآتي:

الأمثلة:

لعب حسن لعباً

يشرب الطالب اللبن شرباً

مرّ القطار مرّ السّحاب

خطف الثعلب الدجاجة خطفاً

يثب النمر وثوب الأسد

جرى خالد جرياً سريعاً

تدور الأرض دورة في اليوم

ضرب الخادم العقرب ضربة

أكل علي أكلتين.

إذا نظرنا إلى الأمثلة السابقة نجد أن علي الجارم اعتمد على خطوات هاربرت الخمس المشهورة ويعقب ذلك التطبيقات والتدريبات عليها.

ويرى أنصار الطريقة الاستقرائية: أن في طريقتهم خير معين لتحقيق أهداف القواعد النحوية لأنها:

1- تهيج في الطلبة قوة التفكير وتأخذ بأيديهم قليلاً قليلاً حتى يصلوا إلى الحقيقة.

2- طريقة جادة في التربية لأنها توصل إلى الحكم العام تدريجياً، وذلك يجعل معناه واضحاً جلياً فيصير التطبيق عليه سهلاً.

3- تقوم على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة التي تدور حول الحقائق الملموسة، وتتخذ الأساليب والتراكيب أساساً لفهم القاعدة، وتلك هي الطريقة الطبيعية لأنها تمزج القواعد بالأساليب.

4- تحرك الدوافع النفسية لدى المتعلم فيهتم اهتماماً بالغاً فينتبه ويفكر ويعمل.

ومن المآخذ التي توجه إلى خطوات هاربرت الخمس في ضوء علم النفس الحديث إهمالها قيمة الدوافع الداخلية للطلبة، وأيضاً:

1- أنها بطيئة التعليم.

2- قلة مشاركة الطلبة في الدرس لأن المعلم هو الذي يقدم للدرس ويوازن ويقارن بين أجزائه ويتولى صياغة الاستنتاج.

3- تركيزها على العقل من دون الجوانب الأخرى.

4- تعطيل قدرات المدرسين في التحديد والابتكار.

ثالثاً: الطريقة المعدلة: "النص الأدبي"

لقد نشأت هذه الطريقة نتيجة لتعديل الطريقة السابقة، وهي تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال عرض نص متكامل المعاني، أي من خلال الأساليب المتصلة لا الأمثلة المنقطعة المتكلفة التي لا يجمع شتاتها جامع ولا تمثل معنى يشعر الطلبة أنهم بحاجة إليه.

فتبدأ بعرض نص متكامل يحتوي على معان يودّ الطلبة معرفتها، فيكلف المعلم الطلبة قراءة النص ومناقشتهم فيه لفهم معناه بحيث يشير المعلم إلى الجمل المكونة للنص وما بها من خصائص، ثم يعقب ذلك استنباط القاعدة والتطبيق عليها. فالتدريس بهذه الطريقة يمكن المعلم من تدريس القواعد النحوية في ظلال اللغة والأدب من خلال عبارات قيمة في موضوعات تهم الطلبة.

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية، عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب وبالتعبير السليم الذي يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها. ولكن يرى خصوم هذه الطريقة أنها تعمل على إضعاف الطلبة باللغة العربية، لأن المبدأ الذي تقوم عليه، إنما هو ضياع للوقت لأن الطالب ينشغل بموضوعات جانبية تصرفه عن القاعدة النحوية المراد شرحها.

أفضل الطرق في تدريس القواعد:

كما سبق وأشرنا بأنه لا يحبذ السير على طريقة واحدة في تدريس القواعد من دون غيرها، بل لا بد للمعلم أولاً أن يدرك الظروف المحيطة، فيختار من بين الطرق أنسبها لتلك الظروف، كما عليه أن يكون مدركاً لميزات كل طريقة وعيوبها، وفي ضوء ذلك يقرر أي الطرق سيمنح حصته النتيجة المرجوّة؛ فالمدرس حرّ غير مقيّد، فلماذا يقيد نفسه، ويأسر حديثه؟.

والقواعد وسيلة لغاية كبرى وهي تقويم اللسان وضبط التعبير، ومن الخطأ أن نقصر الاهتمام بالقواعد على الحصص المخصصة له بل على المعلم أن يأخذ نفسه وطلبته بالالتزام بضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً ومراعاة تطبيق القواعد في كل الدروس، وسوف يجد المعلم في موضوعات القراءة أمثلة صالحة لدراسة بعض القواعد اللغوية أو التطبيق عليها وتدريب الطلبة على سلامة الضبط والقراءة السليمة. والاتجاه بالحديث بدراسة القواعد بتطلب من المعلم أن يدرس القواعد في ظلال اللغة والأدب حتى لا يجد الطالب فصلاً بين مادة القواعد وبين بقية فروع اللغة العربية، وسوف يجد المعلم في دروس التعبير أو النصوص حافزاً يدفع الطلبة إلى دراسة القواعد فإذا شاع بين الطلبة خطأ نحوي في التعبير فمن واجب المعلم أن شرح قاعدته وهكذا (البجة، 2000).

نموذج تطبيقي مقترح لدرس في قواعد اللغة العربية

المبحث اللغة العربية

الصف الخامس

بعنوان: اسم الفاعل

كَتَبَ أحَدُ الأدباءِ إلى صديقه مُعتذراً:

وَلْيَعْلَمْ سيّدي أنّي حافِظٌ وُدَّهُ، طالِبٌ عفوهُ، فإنْ عفا كان السّابق إلى الفضلِ، وكُنتُ الشّاكِر لَهُ، وإنْ عاقَبَ كان المنُصفَ في عقابِهِ، وكنُتُ المتقّبلَ لهُ؛ وهأنذا أعتذِرُ عمّا فرط منِّي، مُتباعداً عمَّا يغضبُهُ، تائباً عَمَّا يسوؤهُ والسّلامُ.

النتاجات الخاصة:

- يتعرف اسم الفاعل ويوظفه في جمل مفيدة.

- يصوغ اسم الفاعل في الأفعال ويضعه في جمل مفيدة.

- يميّز اسم الفاعل من الفاعل.

استراتيجيات التدريس وإدارة الصف:

التدريس المباشر، أسئلة وأجوبة، حلّ التدريبات، العمل الجماعي.

التمهيد: يمهد المعلم للدّرس بعرض بعض الصور التوضيحية على شفافيه أو أي وسيلة متاحة؛ مثل: صورة طالب، وشخص يشكر الله تعالى، رافعاً يديه، وآخر يبيع في السوق، وأحدهم يحسن للآخرين صنعاً، ثم يطلب المعلم إلى طلابه التعبير عن الصورة بعد توجيه نمط السؤال الآتي إليهم؛ ماذا نسميّ الشخص الذي يطلب العلم؟ وهكذا بالنسبة لكل الصور.

قراءة الطلبة لنصِّ القواعد الواردة في الكتاب قراءة جهرية، "الطلب إليهم تأمل الكلمات التي تحتها خط ومن ثم سؤال الطلبة عن دلالة كلّ منها، وبيان صياغة اسم الفاعل من الثلاثي ومن غير الثلاثي من خلال أمثلة الكتاب، وصولاً إلى الاستنتاج الخاص باسم الفاعل.

تنفيذ تدريبات القواعد اللّغوية (1، 2، 3، 4، 5، 6) على النحو الآتي:-

- تقسيم الطلبة على مجموعات عمل صغيرة، وتوضيح المطلوب إنجازه في كل تدريب، وقراءة التدريب، وحلّ مثال منه أمام الجميع، ثم تكيف الطلّبة جميعهم بتنفيذه (فرادى أولاً ثم جماعات).

ويعرض مقرر كل مجموعة الإجابة للمناقشة.

ثم يقدم المعلم التّغذية الراجعة الفورية بتصحيح الأخطاء.

المجموعة (1)

مثال: استخرج اسم الفاعل مما يأتي:

أ- قال تعالى : (سَأَلَ سَائِلٌ بِعَذَابٍ وَاقِعٍ) المعارج: 1 .

ب- قال تعالى: (قَالَ قَآئِلٌ مَّنْهُمْ لاَ تَقْتُلُواْ يُوسُفَ) يوسف: 10.

ج- نُقدِّر كُلَّ إنسانٍ يُخلِصُ في عَملِهِ.

د- نعيش في أوطانِنا آمنين مطمئنين.

المجموعة (2)

مثال: صّغ اسم الفاعل من الأفعال الآتية مع الضبط الصحيح، ثم اكتبه في دفترك.

سَمِعَ، شَرِبَ، استكْبَرَ، زَارَ.

المجموعة (3)

مثال: كّلف الطلبة أن يكملوا على النمّط نفسه شفوياً هكذا.

نزل فهو نازل، عاد فهو عائد، ربح فهو رابح

جلس فهو ....

عَلِمَ فهو ....

صامَ فهو ....

الفصل الثامن: الأناشيد والمحفوظات

أولاً: الأناشيد

- أهمية الأناشيد في تعليم اللغة العربية
- أهداف تدريس الأناشيد
- أسس اختيارها
- الفرق بين الأناشيد والمحفوظات
- طريقة تدريس الأناشيد
- أنواع الأناشيد

ثانياً: المحفوظات

- أهداف تدريس المحفوظات
- أسس اختيارها
- طريقة تدريس المحفوظات
- العوامل التي تساعد على حفظ المحفوظات

أولاً: الأناشيد

الأناشيد قطع شعرية قصيرة تتميز بطرب الإيقاع، وعذوبة النغم، وبساطة الألفاظ ويسير المعاني، وجمال الأسلوب مما يساعد على تلحينها، وأدائها أداءً جماعياً، تؤلف عادةً للأطفال، وتنظم على وزن مخصوص، وتبدأ من مرحلة الحضانة وتستمر في المرحلة الأساسية الدنيا (الابتدائية)، (حنورة، ، 1989).

أهمية الأناشيد في تعليم اللغة العربية

الأطفال بطبيعتهم يلذون بالنغم والإيقاع، ويولعون بالتلحين الصوتي حتى نراهم في مرحلة المهد يستجيبون للألحان، فينسجمون معها تلقائياً وكثيراً من الأطفال يأخذون في التنغيم والإنشاد بألفاظ رتيبة وجمل موقعة منذ قدرتهم على الكلام وهذا هو مطلع الإنشاد الأدبي لديهم، لذلك نجدهم ينبعثون مع الأناشيد ويتأثرون بها في حركات أجسامهم وتصفيق أيديهم ورفع أصواتهم، ويشتركون مشاركة وجدانية في غنائها، ولو لم يفهموا لها معنى في بادئ الأمر، فهي مبعث لنشاطهم ومنبع لسرورهم ومن الواجب أن نستغل هذه الميول الفطرية في الأناشيد في تعليم الأطفال اللغة، فنقدم لهم منها ما يرضي نوازعهم، ويزيد ثراءهم في لغتهم، وتتفق مع ميولهم ليقبلوا على دراستها، فيجود إلقاؤهم، وتسحن قراءتهم، وترتقي أذواقهم، فتُرغب الأطفال في المدرسة وتشوقهم للدرس، وتعودهم حسن الإلقاء والجرأة في القول.

وتبعث فيهم روح المرح والبهجة، وتغرس في نفوسهم حب الفضائل ومكارم الأخلاق، وتجعلهم يألفون اللغة شيئاً فشيئاً، فتنموا أذواقهم الأدبية، وتزيد ثروتهم اللغوية وتعبيراتهم الصحيحة، وهي وسيلة لإذكاء إحساساتهم الدينية وعواطفهم الوطنية، وتدريب أسماعهم على التمييز بين الأصوات، ثم هي مقدمة طبيعية لدراسة المحفوظات والنصوص وفنون الأدب، ووسيلة تشحذ الميول الفردية عند ذوي المواهب الكامنة من الطلبة في قرض الشعر، واصطناع الأدب الرفيع.

أهداف تدريس الأناشيد

نستطيع بوساطتها أن نحقق أهدافاً كثيرة، سواء أكانت أهدافاً لغوية أم فنية أم أخلاقية أم تربوية منها:

1- تزود الأناشيد الطلبة – وبخاصة في المرحلة الأساسية الدنيا (الابتدائية) – بالمفردات اللغوية التي تساعدهم على إثراء معجمهم اللغوي، وتدريبهم على استعمال اللغة العربية السليمة.

2- تجدد نشاط الطلبة في حصص اللغة، وتثير شوقهم وحماسهم إلى دروس اللغة وتبعد عنهم الملل والضجر، وبخاصة إذا استخدمت في بداية الحصص.

3- تدريب الطلبة على حُسن الاستماع، وجودة النطق وإخراج الحروف من مخارجها الحقيقية، وتعودهم على حسن الإلقاء.

4- تعود آذانهم على سماع النغم الجميل، وترديده، والاستمتاع بأدائه مما قد يقود بعضهم إلى تقليده في المستقبل.

5- توجه الطلبة نحو الممارسات السلوكية الحميدة، بما تحتوي من مضامين أخلاقية أو وطنية أو اجتماعية أو قومية...الخ.

6- تساهم الأناشيد في إتاحة المجال للطلبة الخجولين للمشاركة في الأنشطة الصفية، مما يعودهم حب العمل الجماعي، والذي من شأنه أن يخلصهم تدريجياً من الخجل أو يقود إلى تخفيف آثاره.

أسس اختيار الأناشيد

يحسن بنا أن نختار الأناشيد للمرحلة الأساسية الدنيا (الابتدائية) بما يتناسب ومراحل النمو لكل مرحلة من مراحلهم حتى تتحقق أغراضهم، ومن أهم أسس اختيارها:

1- أن تكون ملائمة للمستوى اللغوي للطلبة، ولقدراتهم العقلية، وأن تتدرج في مضمونها وشكلها وفق خصائص المراحل النمائية لهم.

2- أن تختار من بحور قصيرة تتمثل منها الحياة.

3- أن تشبع ميول وحاجات الطلبة الحياتية المتعلقة بألعابهم ولقاءاتهم ورحلاتهم.

4- أن تكون ملحنة تلحيناً سهلاً مشتملة على شيء من التكرار الذي يلاءم الأطفال ويهيئ لهم الاستعانة بحركات أيديهم وأرجلهم.

5- أن تكون متصلة بحياة الأطفال وتنبع من كل ما يتصل بالأسرة والمدرسة.

6- أن تتنوع في أشكال مضامينها وطرائق أدائها، لتعالج الموضوعات العاطفية والأخلاقية، لتتيح للطلبة مجال سماع الألحان المختلفة، فلا تقتصر على لون واحد في المضمون والأداء.

الفرق بين الأناشيد والمحفوظات

ثمة فروق عدة؛ فمن حيث القالب الفني فالأناشيد لا تكون إلا شعراً على حين تكون المحفوظات شعراً ونثراً، ومن حيث الحجم فإن الأناشيد تكون عادة محدودة الأبيات، وعادة ما تقع أبياتها بين خمسة أبيات وعشرة أبيات، أما المحفوظات فعادة ما تكون ثمانية أبيات فأكثر، ومن حيث الموضوعات وغاياتها فإن موضوعات الأناشيد محدودة إذ تكون ألصق بحياة الطفل، وغرضها إمتاع الطفل وإزالة خجله، ودربته على الكلمات الفصيحة، ومشاركة الرفاق وتعويده على العمل الجماعي، كما تتناول غرس القيم، كحب الأم والوطن بينما تكون المحفوظات أكثر تنوعاً كما أن غاياتها تمتد لتشمل عمليات بناء الطفل لغوياً وخلقياً واجتماعياً بجوار إمتاعه وطمأنته. وكذلك تختلف من حيث الأداء، فعلى حين تؤدى الأناشيد – غالباً – أداء جماعياً أو شبه جماعي، تؤدى

المحفوظات دائماً أداء فردياً. وفي حين يشترط أن تقدم الأناشيد ملحنة موقعة وفق نغم موسيقي معين، فإن قطع المحفوظات لا يشترط فيها مثل هذا الشرط. ولو أن بعض قطع المحفوظات الشعرية يمكن أن تقدم بهذه الطريقة أيضاً، ولكن مثل هذا الأمر ليس متبعاً في المستوى المدرسي. (حنورة، 1989).

طريقة تدريس الأناشيد:

- يكتب المدرس النشيد على السبورة بخط واضح مع شكله بالطباشير الملونة شكلاً تاماً.
- يمهد لموضوع الدرس (النشيد) بمقدمة بسيطة.
- يقرأ النشيد قراءة نموذجية ملحنة تمثل المعنى والنغم تمثيلاً واضحاً.
- يشرح الكلمات الصعبة والمعاني الجديدة شرحاً مبسطاً يُقرب المعنى إلى أذهان الطلبة، ويكون شرح المفردات بوصفها في جمل خارجية توضح معناها.
- يعيد المدرس قراءة النشيد قراءة نموذجية ثانية.
- ثم يكلف الطلبة المجيدين محاكاته في إلقاء النشيد.
- يكرر المدرس النشيد لحناً بمشاركة الطلبة وبهذا التكرار يعلق النشيد بأذهانهم ويجيء حفظه عرضاً من دون أن يحسوا بعبء الحفظ، وينبغي التوسع والإحاطة بشرح النشيد مع الطلبة الكبار، مع مطالبتهم بجودة الحفظ خارج جدران المدرسة.

أنواع الأناشيد:

تتنوع أشكال الأناشيد بتنوع الأهداف التي يراد تحقيقها منها، وأهم أنواع الأناشيد هي:

1- الأناشيد الدينية: وهي التي تهدف إلى تنمية العاطفة الدينية لدى الطلبة بما تتضمنه من دلائل على قدرة الخالق وعظمته، وشكره على ما حبانا من نعم لا نستطيع حصرها. وسير الأنبياء الكرام وما قدموه لأبناء قومهم من خير وهدى، وما تشيعه من الإيمان بالله وكتبه وملائكته واليوم الآخر.

2- الأناشيد الوطنية: وهذا النوع يقصد منه التغني بأمجاد الوطن وبالرموز البشرية التي قدمت لوطنها أعمالاً خالدة على مر العصور.

3- الأناشيد الاجتماعية: ويقصد بها تلك الأناشيد التي توجه سلوك المتعلمين إلى التوائم مع المجتمع الذي يعيشون فيه ويتفاعلون معه بهدف تنمية روح الاحترام والتقدير بين أفراد المجتمع، وتقبل آراء الآخرين، وتقدير أعمالهم مهما كانت بساطتها، وإشاعة روح الود والتعاطف والاحترام والتعاون بينهم.

4- الأناشيد العاطفية: وتهدف هذه الأناشيد إلى إثارة العواطف الشريفة في نفوس المتعلمين من حيث حب الأب والأم وتقديرهما وحب الأخوة والأخوات في الأسرة. وحب الناس وجمال الطبيعة والبشرية.

5- الأناشيد الترفيهية: وتهدف إلى إدخال البهجة والسرور والمرح إلى نفوس الطلبة فتزيل عنهم الضجر ويحقق لهم متعة الحياة.

6- الأناشيد التعليمية: وهي لا تخرج في معناها عن الأنواع السابقة من الأناشيد، وإن كانت بشكل رئيس تهدف إلى تعليم الصغار بعض المبادئ أو الحقائق الأخلاقية أو المتعلقة بالمواد الدراسية.

ثانياً: المحفوظات

المقصود بالمحفوظات: القطع الأدبية الراقية المختارة من النثر والشعر، لتدريب الطلبة على فهم معناها وإلقائها بطريقة تمثل ما تحتويه من انفعالات وصور جميلة (حنورة، 1989).

أهداف تدريس المحفوظات:

يحقق تدريسها مجموعة من الأهداف اللغوية، والجمالية والأخلاقية ومن هذه الأهداف:

1- تدريب الطلبة على جودة النطق، وحس الإلقاء وتمثيل المعنى.

2- تمد الطلبة بثروة لغوية حسنة من المفردات والتراكيب اللغوية، والتي يوظفها في لغته في المستقبل.

3- تجعل الطلبة يتأثرون ويتفاعلون بالآثار الإنسانية الرفيعة.

4- توجه الطلبة إلى أنماط السلوك الحميدة بما تحتويه من حكم ونصائح واتجاهات أخلاقية، وتوجيهات دينية، واجتماعية.

5- تعويد الطلبة على الحفظ القائم على الفهم والانفعال، وتسعفه على استعمالها والإفادة منها في مواقف حياتية مختلفة.

أسس اختيار المحفوظات

يراعى في اختيار المحفوظات ما يأتي:

1- أن تكون ملائمة لمستوى إدراك الطلبة، ولمستوى لغتهم، فتتدرج على شكل منطقي يراعي هذين المستويين في طولها وقصرها.

2- أن تتنوع في أشكالها – نثراً وشعراً – وفي موضوعاتها وفقاً لميول ورغبات الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

3- أن تتضمن معانيها وصورها ما يثير خيال الطلبة ويحركه، وأن تبتعد عن مجرد عرض الحقائق، والوعظ والإرشاد المباشرين.

طرق تدريس المحفوظات

يستحسن أن يتضمن كتاب اللغة العربية عدداً محدداً من قطع المحفوظات السهلة والجميلة.

وتسير طريقة تدريس المحفوظات وفق الخطوات الآتية:

1- التمهيد بمقدمة بسيطة.

2- قراءة المعلم لقطعة المحفوظات من الكتاب، أو من السبورة، أو من لوحة كتبت عليها، وتمثيل المعنى في أثناء القراءة.

3- قراءة ثانية للقطعة من المعلم.

4- محاكاة قراءة المعلم للقطعة ويبدأ بالطلبة المجيدين.

5- شرح المعنى الكلي للقطعة، من دون الخوض في جزئياتها.

6- شرح المفردات شرحاً وافياً.

7- تدريب الطلبة على حفظ جزء منها في الصف. مع مطالبتهم بجودة الحفظ خارج الصف.

العوامل التي تساعد على حفظ المحفوظات

1- وضوح معنى المادة التي يراد حفظها عند الطلبة.

2- التكرار الموزع للحفظ توزيعاً مناسباً على الفقرات الزمنية والذي من شأنه أن يؤدي إلى التنويع الذي يبعث الراحة عند الطالب.

3- ربط ما يحفظه الطلبة ومظاهر حياته، وهذه العلاقة تُرغبه بالحفظ، وتشعره بأهمية ما يحفظ، وهذا يؤدي إلى تثبيت الحفظ.

4- الاعتماد على الطريقة الكلية في الحفظ، وذلك بتقسيم النص أو القطعة إلى قسمين أو أكثر، وفقاً لما يمثله الجزء من معنى كلي. ثم الانتقال إلى الجزء الآخر، حتى يتم حفظ القطعة.

5- يساعد النسق اللفظي المهيأ لتداعي الكلمات إلى الحفظ. كما أن الوزن والقافية يساعدان على الحفظ، لذا فإن حفظ الشعر أسهل من حفظ النثر.

6- التعزيز بالمدح والثناء، والبعد عن أشكال التقريع والتثبيط.

الفصل التاسع: القصة والمسرحية

مفهوم القصة

- أهداف تدريس القصة
- أهمية القصة في تذوق اللغة وميل الأطفال إليها
- شروط نجاح درس القصص – وأساس اختيار القصة
- ميل الأطفال إلى القصة وتطور هذا الميل وإبداع القصص الملائمة لهم
- عناصر القصة
- أساليب تربوية يجب مراعاتها في تدريس القصة
- طريقة السير في تدريس القصة
- استغلال القصة في فروع اللغة

مفهوم المسرحية

- أهداف تدريس المسرحية
- الأمور التي يجب مراعاتها في المسرحية
- أنواع المسرحيات المدرسية
- أهمية المسرح التعليمي المدرسي
- المسرحية وطرائق تدريسها

القصة

مفهوم القصة

القصة لون أدبي ممتع، يميل الأطفال منذ صغرهم إلى سماعه، وينصتون بكل شغف إلى سماع القصة من أولها إلى آخرها.

والقصة أحب الألوان الأدبية إلى نفسية الطلبة، فهي تزوده بالحقائق والقيم والاتجاهات، وتثري لغته، وتخاطب قلبه، وتشبع خياله الجامح، وتحل له الكثير من مشاكله وتعلمه محاسن السلوك وآدابه، وتساعد في تكوين شخصيته وهي وسيلة من وسائل تهذيبه إذا أُحسن استغلالها، لكل هذا اتخذت القصة عنصراً تعليمياً.

أهداف تدريس القصة:

1- إنها تزود الطالب بالمعلومات والحقائق والقيم والمبادئ.

2- إنها تعرفه على الكثير من المشكلات الاجتماعية وطريقة حلها.

3- إنها تثري لغته.

4- إنها تنمي فكره وتجعله مبتكراً خلاقاً.

5- إنها تساعده في بناء شخصيته.

6- إنها تربي حواسه الجمالية.

أهمية القصة في تذوق اللغة وميل الأطفال إليها

كل منا يشعر بحلاوة ذكرى القصص التي عاش معها أعوامه الأولى السعيدة في حياته المدرسية، ويذكر حين كان يطالعها في كتب القراءة، ويُقبل عليها بلذة وشوق، كما نذكر كيف كان آباؤنا أو أمهاتنا أو جداتنا يسردون علينا القصص الجميلة بأسلوبهم الجذاب، وكم كنا نعجب بها ونتذوقها ونُقبل عليها ونطلب المزيد منها.

لقد كانت القصة وما تزال أفضل الوسائل لتذوق اللغة، وتنمية الثروة اللغوية، ذلك أن اللفظ لا يعيش منفرداً في النفس، بل لا بد له من جملة أو قصة أو موضوع يعيش اللفظ كأحد أعضائه. ولذلك نرى اللغات الأجنبية تكرر عرض الألفاظ في صفحات من القصة ليحيا اللفظ في نفوس قرائه.

والقصة، بالإضافة إلى ذلك، وسيلة لطلاقة اللسان، فالطفل يجد لذة في إعادتها، ويشعر بنشوة في التعبير عما في النفس، ولذة التأثير في الآخرين، واستماعهم له، ولهذا الجانب الاجتماعي من

درس القصص أثر عظيم في نجاح الدرس، وبلوغ أهدافه.

شروط نجاح درس القصص – وأسس اختيار القصة

1- لذلك نجد من أهم شروط نجاح درس القصص، أن يأخذ شكلاً اجتماعياً، فيه بساطة واطمئنان، وتشجيع وحنان. فالطفل يقص القصة على رفاقه لا على معلمه، ورفاقه يستحسنون قصته أبو يبدون رأيهم فيها. ويشكرونه ويشكرهم.

2- ويجب تعويد الجميع أدب الاستماع، ولشعارهم بشعور زميلهم، فيما لو كانوا في موقفه ولم يستمع إليهم، أو حدث شغب عليهم.

3- كما يحسن اختيار شتى الوسائل لضمان انتباه الجميع، وإشعارهم بضرورة استيعاب القصة لإعادتها أو إبداء الرأي فيها.

4- وكذلك يُحسن أن تنتقى القصة بحيث تتناسب مع ذوق الأطفال ومرحلة الطفولة التي يمرون بها.

ميل الأطفال إلى القصة وتطور هذا الميل وإبداع القصص الملائمة لهم

للطفولة أطوار من حيث تذوق أنواع معينة من القصص. سنوجزها لأن الطفل مولع بالقصص، محب لما فيها من إرواء لحب الاطلاع، وتشخيص للحوادث، وإحياء لها، مولع بسردها وإعادتها، يشعر عند سماعها بإرواء لخياله وبعض دوافعه الفطرية التي لا يرويها الواقع.

وينبغي أن نلفت النظر إلى أن تطور الطفل في هذا المجال متدرج، شأنه في ذلك شأن سائر مظاهر النمو، فليس بين طور وطور حد فاصل بل أن هذه الأطوار يتداخل بعضها في بعض تداخلاً زمنياً، فميل الناشئ إلى نوع من القصص يناسب طور نموه، قد يستمر معه إلى الطور الذي يليه، أو الذي بعده.

أ- الطور الواقعي المحدود بالبيئة: وهو سن الثالثة إلى الخامسة تقريباً، وأنسب القصص له ما احتوى شخصيات مألوفة من الحيوانات والنباتات، وحوادث عنها، أو شخصيات مألوفة له كأمه وأبيه، والأطفال الصغار مثله، على أن تكون لهذه الشخصيات صفات حسية سهلة الإدراك كالدجاجة الحمراء، والبنت ذات الشعر الذهبي....

هذا ويجدر أن تكون هذه الشخصيات – حتى الجماد منها – متكلمة أو ذات أصوات وحركات، وفي ذلك إشباع لرغبة الطفل في المعرفة وحب الاطلاع، وفي الاعتقاد بأن الجماد يتكلم، أي في صفة (الإحيائية) التي يضفيها الطفل على كل شيء.

ويجب أن تكون القصص قصيرة في هذه السن لقصر مدى الانتباه عنده. كما يجب تجنب القصص المخيفة من شدة الغرابة: كقصص الغيلان والعفاريت.

ب- طور الخيال الحر: (من الخامسة إلى الثامنة أو التاسعة تقريباً) في هذه السن يعرف الطفل المحسوسات والحيوانات على حقيقتها، لكنه يتوق إلى تخيل شيء آخر وراء هذه الظواهر الطبيعية

الواقعية، فيجنح إلى الخيال الحر، حيث تظهر الجنيّات العجيبة، والساحرات والعماليق والأقزام، ونحو ذلك مما هو موجود في بعض القصص كقصص ألف ليلة وليلة، ومن أحب أنواع القصص إلى الطفل في هذه المرحلة، القصص الجغرافية والقصص الرمزية التي تجري على ألسنة الطيور والحيوانات، ومظاهر الطبيعة، والقصص الواقعية المستمدة من حياة الطفل.

ج-طور المغامرة والبطولة: (من الثامنة إلى الثانية عشرة أو التاسعة إلى الثالثة عشرة) وفي هذا الطور تظهر عند الناشئ بقوة غريزة المقاتلة وحب السيطرة، فيتسلق الأشجار ويعتدي على الزرع، ويشترك في ألعاب المنافسة والشجاعة ويكون عصابة، والقصص التي يميل إليها الناشئ في هذا الطور هي قصص المخاطرات والمغامرات والشجاعة والعنف والتعرض للهلاك والقصص البوليسية، ويميل هو نفسه إلى التشرد وتأليف العصابات. ولذا يجب الحذر في اختيار موضوع القصة، وجعلها ذات دوافع شريفة وغايات محترمة كقصص صلاح الدين الأيوبي وطارق ابن زياد، و خالد بن الوليد (هرمز، 1987).

د-طور الميل إلى القصص الغرامية: (من الثانية عشرة إلى الثامنة عشرة أو ما بعدها). ويمتاز هذا الطور بشدة الغريزة الاجتماعية وبظهور الغريزة الجنسية، وباضطراب الناحية الوجدانية وبالنظرات الفلسفية للحياة وبالتفكير الديني.

ولذلك يميل الناشئ في هذه السن إلى القصص الوجدانية وإلى قصص البطولة، والقصص التي تشكل حوادث العلاقات الجنسية والتي تتحقق فيها الرغبات الاجتماعية والمطامع الإنسانية.

وإذا كان لا بد من ذكر الغرام فليكن ذلك النوع الشريف الذي تظهر فيه العلاقات البريئة بين الفتى والفتاة، والمعرفة التي تؤدي إلى الزواج...

عناصر القصة:

فللقصة ثلاثة عناصر هي:

1- المقدمة وهي تمهيد قصير للفكرة التي في القصة تثير في النفس الرغبة في الكشف ومعرفة ما سيأتي.

2- والعقدة هي المشكلة التي تظهر في أثناء القصة وتحتاج لحل وتثير في النفس الترقب وحب الاطلاع.

3- الحل وهو المصير الذي يسفر عنه إنهاء المشكلة أو هو إنهاء المشكلة والخروج من المآزق، وينبغي أن يراعى التوازن بين عناصر القصة، فلا يسرف المعلم في سرد المقدمة حتى يفقد السامع صبره، ولا يبالغ في تعقيد العقدة وتأخير الحل في الموقف الذي يحتاج لسرعة الإنقاذ، وينبغي ملاحظة وحدة القصة وترابط عناصرها، وعدم الخروج عن هذه الوحدة، بالاستطراد إلى حوادث أخرى لمجرد الملابسة... كما ينبغي ملاحظة كون شخصيات القصة طبيعية تدل أفعالها وأقوالها على حقيقتها، وبالتالي لا نلبس الشخص ثوباً آخر غير ثوبه فنجعل الشيخ شاباً في أعماله.

أساليب تربوية يجب مراعاتها في تدريس القصة:

1- حسن اختيار القصة من حيث مشابهتها لواقع الأطفال في الطور الواقعي المحدود، وأن تنوع القصص بين سار مضحك، وجدي منتج، وخرافي وواقعي وحربي.

2- على المعلم اختيار المكان المناسب لسرد القصة، وقد يكون ذلك داخل الصف أو خارجه.

3- تهيئة جو عائلي لاستماع القصة، من مثل جلوس الطلبة على شكل حلقة، وتغير نظام المقاعد إن أمكن، أو تهيئة مكان مناسب لمثل هذه الجلسة كالنادي أو الحديقة مثلاً.

4- للمعلم أن يتحرك في أثناء سرد القصة، بما يتناسب مع أحداثها.

5- يجب أن تكون لغة القصة واضحة ومناسبة لسن الطلبة.

6- يجب أن يكون صوت المعلم مناسباً للدور فيبدأ هادئاً في التمهيد ثم يرتفع وقد يرتفع ثم ينخفض حسب الحدث نفسه.

7- عليه أن يظهر شخصيات القصة إظهاراً حقيقياً. من حيث صفاتها الجسمية وسماتها الشخصية ومشاعرها الإيجابية والسلبية.

8- ينبغي عليه أن يقلد أصوات الشخصيات ومحاكاة أصوات هذه الشخصيات بطريقة جاذبة مثيرة ومن دون تكلف.

9- يصرف المعلم باقي درس القصة بالمناقشة وكتابة التعابير الجديدة وسماع القصة من الطلبة، وقد يطلب إلى بعضهم تلخيص أهم أحداثها، أو استخلاص الفكرة العامة لها.

طريقة السير في تدريس القصة

نلخص هنا مراحل درس القصة:

1- مرحلة التمهيد وتشويق الأطفال لسماع القصة وتتبعها مرحلة تحضير القصة وإعدادها.

2- مرحلة سرد القصة بعد تهيئة الجلسة والجو المناسبين لجلب السرور والانبساط وقد رأينا شروط هذا السرد وأساليبه ويُعد الإلقاء عنصراً من أهم نجاح المعلم في تدريس القصة، وعلى أكتافه يتوقف تقبل الطلاب لها، وانتباههم إليها وفهمهم واستمتاعهم بها.

3- مرحلة الاستجواب والمناقشة التي تعقب سرد القصة وذلك باستمالة الطلبة إلى الحديث عما استمعوا إليه. وقد يأخذ ذلك أشكالاً عدة. منها أن يلقي المدرس مجموعة من التساؤلات يجيب عليها الطلبة. وقد يكلف كل طالب بالحديث عن شخصية من شخصيات القصة، وقد يعقد مناقشته حول الفكرة الرئيسة التي تدور حولها القصة، ويعقب ذلك حواراً أو مناقشة حول القيم والمبادئ التي ترمي القصة إلى دعمها.

4- مرحلة التمرين الكتابي وتأليف بعض الجمل، والتطبيق التمثيلي إن أمكن.

استغلال القصة في فروع اللغة

1- في درس التعبير: أما استغلال القصة لفهم اللغة وإتقانها فيعتمد على أسئلة من قبل المعلم والطلبة وأجوبة تحوم بجملتها حول غايتين أساسيتين (أولاهما) أن نعلم الطفل استعمال الكلمات الغريبة المارة في القصة، وهذا التعليم يستند إلى حد كبير على ما تعلمه من محادثة في البيت مع تصحيح بعض الألفاظ وتقويمها لنقلها من العامية إلى العربية، وقد نعلمه كلمات تبدو جديدة تماماً عليه وفي هذه الحالة ينبغي الانتباه جيداً إلى مخارج الحروف وخاصة المتقاربة، فقد يلفظ الطفل عوضاً عن سبورة (صبورة) وعوضاً عن ممحاة (منحاة)...

(الغاية الثانية) من مثل هذا الدرس البدائي في المحادثة يتعلم الأطفال تأليف جملة قصيرة ما أمكن تحوم حول الأخبار أو الوصف أو حكاية فعل أو الأمر بعمل ما بلغة صحيحة مع تنويع الأساليب حول الكلمة الواحدة واستعمال مشتقاتها وحالاتها في مواضع من القصة... كالصفة (طويل) (أطول) ومنها الفعل (طال) و (أطال) (بدل طوّل التي تقولها العامة) وهكذا... وقد نرضى من الطفل في هذه المرحلة بالمبتدأ أو الخبر، وبالموصوف والصفة، وبالفعل (الذي يكون فاعله مستتراً) أو بالفعل والفاعل أو بالفعل والمفعول، ويوصي المنهاج أن يترك الطفل في الصفين الأولين ينطق بلغته الطبيعية من دون مقاطعة، حتى لا تنقطع سلسلة أفكاره، وحتى لا يُعيق نموه اللغوي وينبغي أن لا ننسى جعل الطالب في مرحلة الاستجواب حول القصة أو تمثيلها: آمراً تارة ومأموراً طوراً سائلاً مرة ومجيباً أخرى، حاكياً عن غائب أو مخاطباً لحاضر وهكذا.... وقد نقسم الصفوف إلى زمرتين تنتدب الزمرة (أو ينتدب المعلم) طالباً يسأل أحد أفراد الزمرة الأخرى ثم يجري العكس وهكذا يكون الدرس شائقاً جذاباً مفيداً، وبهذا نقلب عبارات القصة على وجوهها، ونستفيد منها أقصى فائدة ممكنة.

2- أن يحاول الأطفال كتابة مذكرات عما يشاؤون من مراحل القصة أو موضوعها أو أية فكرة عنها...

3- استغلال القصة لدرس المطالعة والقراءة ورأينا أن القصة هي أفضل ما يشغل به درس القراءة وخاصة القراءة الصامتة، والاستماع.

4- استغلال القصة لدرس القواعد والتدريبات اللغوية:

اكتشف بعض العاملين في حقل التربية ما للقصة من قدرة على اجتذاب الطلبة، وصلاحها للتدريبات اللغوية، فألفوا في اللغة العربية كتاباً للقواعد على طريقة القصة.

5- مواضيع الإملاء والكتابة:

يحسن أن تكون قصة قصيرة واضحة تحتوي ألفاظاً تحوم حول قاعدة إملائية معينة، لتدريب الطلبة على كتابة الألفاظ التابعة لهذه القاعدة.

6- أم سطر الخط فيمكن أن يكون عبارة شائقة من العبارات المارة في القصة.

المسرحية

مفهوم المسرحية:

المسرحية فن عالمي عرفته جميع الحضارات تقريباً. وتختلف النظريات حول نشأتها. وترجع إحدى هذه النظريات لظهور المسرحية إلى أصول دينية حيث كان الكهان فيها يتقمصون شخصيات الحيوانات أو مخلوقات أخرى.

والدراما كلمة يونانية الأصل تعني الفعل أو العمل المسرحي، وهي شكل من أشكال الفن القائم على تصور الفنان لقصة تدور حول شخصيات تدخل في أحداث، وتحكي هذه القصة نفسها عن طريق الحوار المتبادل بين الشخصيات. ولقد ظهر خلاف في التحديد الدقيق لمفهوم الدراما.

يرى (آرثر جونسون) أن المسرحية تنشأ حين ينشب صراع بين شخص أو أشخاص في تمثيلية وهم واعون لهذا الصراع أو غير واعين له وبين شخص معاد، أو ظروف معاكسة أو خط مناوئ. ويكون هذا الصراع في كثير من الأحيان أشد عنفاً إذا كان الجمهور على علم بالأسباب التي تثيره كما في مسرحية أوديب، بينما الشخص نفسه أو الأشخاص الكائنون على المسرح لا يعرفون من أمر هذه الأسباب ومشكلتها شيئاً.

ويعرف (ألاروس نيكول) المسرحية بأنها فن التعبير عن الأفكار الخاصة بالحياة في صورة تجعل هذا التعبير ممكن الإيضاح بوساطة ممثلين يثيرون الاهتمام في قلوب جمهور محتشد ليسمع ما يقال ويشهد ما يجري، هذا فيما يتعلق بالصورة الظاهرية أو ظروف التمثيل الخارجية، أما بالنسبة إلى المميزات الباطنية للمسرحية فنجد أن أبرزها هو الاستخدام لذلك العامل غير المتوقع الذي يؤدي إلى الصدمة العاطفية.

ومع أن المسرحية شكل من أشكال الأدب، إلا أنها تختلف في طريقة تقديمها عن غيرها من أشكال الأدب. فمثلاً الرواية هي نفسها قصة تتضمن شخصيات ولكنها تقدم بمزيد من السرد والحوار وتصبح عملاً متكاملاً عندما تقدم مطبوعة. أما المسرحية لا يصل تأثيرها في كثير من الأحيان إلا حين تقدم ممثلة. وليست المسرحية كالمسرح، فالمسرح هو شكل من أشكال الفن يترجم الممثلون عليه نصاً مكتوباً إلى عرض تمثيلي على خشبة المسرح، فعلاقة المسرحية بالمسرح هي علاقة الخاص بالعام.

أهداف تدريس المسرحية

1- إنها وسيلة فعالة في تدريب الطلبة على التعبير السليم وإجادة الحوار وتنمية الثروة اللغوية، والكشف عن المواهب الفنية الكامنة في نفوسهم.

2- إنها وسيلة طيبة لتعويدهم على فن الإلقاء والتمثيل وزرع الثقة في النفس ومواجهة الجمهور.

3- إنها وسيلة من وسائل تزويدهم بالمعلومات والخبرات.

4- إنها وسيلة تهذيب لنفوسهم وتربية أذواقهم وإقدارهم على الإحساس بالجمال.

الأمور التي يجب أن يراعيها المعلم في المسرحية

1- أن تكون مناسبة لقدرات الطلبة.

2- أن يكون موضوعها متصلاً بالموضوعات التي يدرسها الطلبة.

3- أن تكون شخصياتها محببة للطلبة.

4- أن تحتوي على مجموعة من الأفكار والخبرات التي يحتاجها الطلبة وتؤدي إلى تزويدهم بالمعارف والمهارات والعواطف.

أنواع المسرحيات المدرسية:

1- مسرحيات دينية وتهذيبية وتاريخية.

2- مسرحيات قصيرة تصور بعض نواحي الحياة الاجتماعية.

3- مسرحيات تتصل بما يدخل في خبرة الطلبة من المعلومات العامة.

4- مسرحيات غنائية قصيرة يستطيع الطلبة تمثيلها ويشترط فيها أن تكون نغماتها سهلة حية معبرة باعثة على النشاط والحركة.

5- مسرحيات قصيرة تجري على ألسنة أرباب الحرف والصناعات.

6- مسرحيات وطنية وقومية تمثل البطولة والشجاعة.

7- مسرحيات قصيرة تتصل بنشاطهم وأعمالهم في المدرسة وخارجها.

أهمية المسرح التعليمي المدرسي:

1- التمثيل المدرسي يتيح للطلبة فرصاً يستقلون فيها لحمل التبعات والاضطلاع بالمسؤوليات ويتعودون فيها مواجهة الجماهير، من دون خوف أو تهيب، ويتدربون على ضبط النفس وحسن التصرف وبذلك تتكامل شخصياتهم.

2- المسرح التعليمي من الوسائل التعليمية التي تفوق غيرها في توضيح المعلومات للطلبة وتثبيتها في أذهانهم، وتأثيرها في سلوكهم، لأنهم يرون الأشياء أمامهم ماثلة ناطقة متحركة.

3- التمثيل المدرسي عمل جماعي، يتوقف نجاحه على التعاون والصبر والمواظبة وإنكار الذات والاعتماد على النفس وغير ذلك مما يخلق في الطلبة صفات الرجولة.

4- المواقف التمثيلية علاج ناجح للطلبة الذين يغلب عليهم الخجل والتهيب ويميلون إلى العزلة والانطواء.

5- المسارح التعليمية تربي العقل والمشاعر وتهذب العواطف وتنمي الخيال عن طريق المواقف التمثيلية التي يضطلع بها الطالب.

6- المسرح التعليمي من العوامل المساعدة على نضج الطالب، واكتمال شخصيته، وتمرسه بفن الحياة، واتساقه مع نفسه، وانسجامه مع المجتمع الذي يعيش فيه.

7- المسرح التعليمي المدرسي يمد الطالب بالمعلومات، ويزوده بأنواع كثيرة من الخبرات والمهارات، فيدربه على الأداء المعبر، والنطق الواضح، كما يعوده الإلقاء الجيد وتنويع الصوت، ورعاية ما يقتضيه المقام من ألوان السلوك.

8- المسرح التعليمي المدرسي يبعث المرح في نفس الممثل وتشرح نفسه ويحبب إليه المدرسة ويبعده عن الخمول.

9- يكمن بالمسرح المدرسي توثيق العلاقة بين المدرسة وبيئتها ومعالجة ما في البيئة من أدوار اجتماعية، أو انحرافات سلوكية، أو نحو ذلك.

المسرحية وطرائق تدريسها:

عند اختيار المسرحيات يجب أن نراعي قدرات الطلبة وخبراتهم من حيث اللغة والأسلوب والأفكار، وأن تزودهم بالخبرات الجديدة والمهارات الحديثة وينبغي أن تكون أيضاً ذات صلة وثيقة وعميقة بما يدرسه الطلبة في التاريخ والأدب والتربية الإسلامية والتربية الوطنية وفي هذه الحالة ينبغي من المعلم والمدرسة بشكل خاص أن تراعي اختيار المسرحية وعرضها بالمناسبة الجيدة والمناسبة التي تلائمها سواء أكانت دينية أم اجتماعية أم ثقافية أم وطنية أم قومية. فعند تدريس المسرحية لا بد من اتباع خطوات منظمة لتدريسها وهي:

1- اختيار المسرحية المناسبة عن طريق المعلم والطالب.

2- التمهيد للمسرحية بمناقشة عامة حولها.

3- قراءة المدرس للنص المسرحي قراءة نموذجية فيها روح التمثيل.

4- دراسة شخصيات المسرحية والتعرف إلى مظاهرها الخارجية والداخلية متمثلة بطباعهم وصفاتهم.

5- مناقشة أفكار المسرحية وأحداثها وأهدافها وغاياتها، مناقشة تفصيلية حتى يتمكن الطلبة من الإلمام بها ونقد موضوعها والوقوف على النواحي الجمالية فيها من حيث التعبير والتفكير.

6- قراءة الطلبة للمسرحية قراءة فيها تجويد للمعاني والمشاعر والشخصيات.

7- توزيع الأدوار على الطلبة الذين سيقومون بالتمثيل وحفظهم لأدوارهم وعمل تجارب (بروفات) أمام زملائهم في المكان الذي ستعرض فيه، وبالثياب المسرحية من ملابس وأدوات ووسائل (سمك، 1975).

8- يبدي المعلم أو المدرب ملاحظاته على أداء الطلبة لأدوارهم ويرشدهم إلى ما يجب تبديله من ألفاظ أو حركات أو إشارات أو غير ذلك.

9- ممارسة الأداء المسرحي ودراسة الإيجابيات والسلبيات بعد العرض ومعرفة جوانب القوة للزيادة منها، وجوانب الضعف لمعالجتها، ويشارك في ذلك الطلبة الذين لم يشتركوا في العرض (والي، 1998).

الفصل العاشر: الخط العربي

- تمهيد
- مكانته في التعليم
- الخط العربي فن وعلم
- أهمية تدريس الخط
- الغرض من تدريس الخط وأهدافه التربوية
- علاقة الخط بغيره من المواد
- تنبيهات عامة يجب على المعلم الأخذ بها في أثناء درس الخط
- مميزات الخط العربي
- إجراءات سير درس الخط
- معايير للحكم على جودة الخط

تمهيد

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، وجعل التفاهم باللسان والقلم، وجعل الكتابة وسيلة الإقرار وتبرئة الذمم، وميز الخط العربي بالفن والرسم.

قال تعالى: (ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ) سورة القلم : 1.

أقول في الخط العربي

قال عبد الحميد الكاتب – وزير مروان بن محمد آخر خليفة في الدولة الأموية: (أجيدوا الخط فإنه حلية كتبكم).

كما قال عبد الرحمن بن خلدون في مقدمته عن الخط: (إنه صناعة شريفة يتميز بها الإنسان عن غيره، وبها تتأدى الأغراض؛ لأنها المرتبة الثانية من الدلالة اللغوية). (مقدمة ابن خلدون 328).

مكانته في التعليم

لا ينكر أحد مكانة الخط في مجال التعليم، فهو من وسائل التعبير الكتابي، ومثل الخط الجيد في تيسير الأداء، وصدق الإبانة عن أفكار الكاتب مثل التعبير الجيد، والخط الرديء المشوه لا يبين مقاصد الكاتب، وكثيراً ما يطمس معالمها، أو ينحرف بها عن وجهها الصحيح.

والخط من ضرورات الحياة المتحضرة، ومن المزايا التي انفرد بها الإنسان عن غيره من الأحياء.

وهو أيضاً – من الفنون الجميلة الراقية التي تشحذ المواهب وتربي الذوق، وترهف الحس، وتعزي بالجمال والتنسيق.

وتظهر أهميته في التعليم في إظهار وكشف المواهب عند الطلبة، من دقة الملاحظة والإصابة في الموازنة والحكم، ويعوّد الطلبة النظام والدقة والنظافة، ويثير فيهم حب المناقشة، ويأخذهم بالتأني والصبر والمثابرة (يعقوب، 1986).

مفهوم الخط العربي

تذكر معاجم اللغة العربية أن الخط والكتابة والتحرير والرقم والسطر كلها بمعنى واحد، وتعنى نقل الأفكار من عالم العقل، إلى عالم مادي على الورق، فالخط "لغة" هو الكتابة بالقلم، وخط الكاتب الكتاب من باب كتبه، والخط الطريق الطويل.

أما في الاصطلاح فالخط رموز يرسمها الإنسان تمكنه من قراءة الكلام في أي لغة من اللغات، فالخط تصوير اللفظ برسم حروف هجائه، التي ينطق بها.

وذكر القلقشندي في كتابه (صبح الأعشى) أن الخط هو ما تتعرف منه صور الحروف المقررة، وأوضاعها، وكيفية تركيبها خطاً. وقيل أيضاً أنه علم تعرف به أحوال الحروف في وصفها، وكيفية تركيبها في الكتابة.

وقد عرّف ابن خلدون الخط بقوله: "هو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس".

الخط العربي فن وعلم

ساعدت بنية الخط العربي، وما يتمتع به من مرونة وطواعية وقابلية للمد والرجع والاستدارة والتزوية والتشابك والتداخل والتركيب على ارتقاء الخط العربي إلى فن جميل، يُعنى فيه بالجماليات الزخرفية للحروف والكلمات. والخط العربي يعتمد فناً وجمالاً على قواعد خاصة تنطلق من التناسب بين الخط والنقطة والدائرة، وتستخدم في أدائه فنياً العناصر نفسها التي نراها في الفنون التشكيلية الأخرى.

ومما يلاحظ على كثير من طلبتنا اليوم تدني مستويات خطوطهم مما يوحي باندثار هذا الفن الذي استمر على مدار القرون السابقة يشكل جزءاً من تراثنا الفكري، والفني الذي نتميز به عن غيرنا من الأمم، والذي يحتم علينا التنبه لهذا الأمر، ومن ثم وضع الحلول المناسبة والتي تضمن لنا المحافظة على هذا الإرث الحضاري الذي يميزنا عن غيرنا. ونحن من ننتمي إلى التربية والتعليم تقع علينا مسؤولية عظيمة فكل ما يتلقاه الطالب من علوم ومعارف لا تصل إليه إلا من خلال هذا الخط العربي الذي نجد الاهتمام به يقل تدريجياً وخاصة في عصر الحاسبات التي أصبحنا نعتمد عليها كثيراً في كتاباتنا، وهذه المسؤولية لا تقع على معلم اللغة العربية فقط، أو من يتولى تدريس الخط العربي في مدارسنا، بل تقع المسؤولية على كل معلم يقدم للطلبة مادة تعتمد على الخط العربي، فلا بد أن يشارك في تعويد الطلبة على تحسين خطوطهم من خلال المادة التي يقوم بتدريسها.

أهمية تدريس الخط

لا يختلف اثنان على أهمية تدريس الخط، فكلما كان الخط واضحاً سهلت قراءته، وأفصح صاحبه عن مكنون نفسه، وتظهر أهمية تدريسه فيما يأتي:

1- وضوح الخط ييسر فهم المقروء، ويوضح فكرة الكاتب.

2- الارتياح النفسي عند قراءة النص المكتوب بخط واضح وجميل.

3- سهولة القراءة وتوفير الوقت عندما يكون الخط واضحاً، ومن هنا قد يكون سبباً في تنمية مهارة القراءة.

4- الخط من الفنون الجميلة الراقية التي تشحذ المواهب، وتربي الذوق، وترهف الحس، وتعزي بالجمال والتنسيق.

5- قد يكون الخط مجالاً لتعليم الطالب بعض المثل والقيم الأخلاقية، وذلك إذا تم اختيار المادة المناسبة من القرآن والسنة، والشعر والتراث العربي.

6- كما تظهر أهمية تدريس الخط من خلال الصفات الخلقية والتربوية التي يكتسبها الطالب من خلال تعلمه الخط، ومنها على سبيل المثال:

أ- النظافة.

ب- الترتيب والتنظيم.

ج- التمعن ودقة الملاحقة، والمحاكاة، والموازنة، والحكم، ومراعاة النسب.

د- الصبر، وذلك بكثرة الدربة والمران.

هـ- الانتباه.

الغرض من تدريس الخط، وأهدافه التربوية

لتدريس الخط غرضان: الأول: جسمي، وهو تنمية عادات عضلية من شأنها أن تساعد على السرعة في عملية الكتابة، وتجويد الخط.

والغرض الثاني، نفسي، وهو القدرة على تدوين الأفكار بطريقة منظمة.

وأما بالنسبة للأهداف والمقاصد التربوية لتعليم الخط في المرحلة الأساسية فيمكن حصرها فيما يأتي:

1- يعزز المثل والقيم الإسلامية لدى الطلبة.

2- تنمو ثروة الطالب اللغوية.

3- يتمكن من رسم أشكال الحرف رسماً صحيحاً.

4- يجيد الكتابة بيسر وسهولة.

5- تتكون لديه الرغبة في الكتابة بخط جميل.

6- يكتسب الطريقة الصحيحة في مسك القلم، وحسن الترتيب، وجمال التنسيق، ومحاكاة النماذج الخطية الجميلة.

7- يتعود الجلسة الصحيحة والدقة والنظافة والتأني.

8- يعرف بعض أنماط الخط العربي وقواعدها الخاصة.

9- ينمو ذوقه الفني، وحسه الجمالي.

10-يكشف تعليم الخط عن الموهوبين ويشجع على الإبداع.

علاقة الخط بغيره من المواد

وتظهر أهمية تدريس الخط من خلال علاقته بالمواد الأخرى، فلتعلم الخط وإجادته أثر واضح في تعلم مهارات لها صلة بمواد أخرى، ويساعد الخط على إتقان بعض مهاراتها بطريقة أو بأخرى، ومنها:

1- للخط صلة قوية بالرسم، ولهذا يعتبر من الفنون اليدوية الجميلة.

2- الخط وسيلة هامة من وسائل التعبير؛ لتدوين الأفكار ونقلها من ذهن الكاتب إلى ذهن القارئ.

3- الخط متمم لعملية القراءة، وضروري لها، ولا سيما في أول مرحلة للتعليم، وجمال الخط دافع قوي من دوافع تنمية الرغبة في القراءة والاطلاع.

4- الخط والإملاء مرتبطان غاية الارتباط. وإذا كان من أغراض الإملاء تدريب الطلبة على أن يكتبوا كتابة صحيحة، فإن الخط يكمل هذه الناحية، ويجعل الكتابة واضحة جميلة تسهل قراءتها، ويُفهم مرادها، وكثيراً ما يعجز القارئ عن فهم المكتوب، وإدراك مقاصده ومعانيه إذا كان الخط الذي يكتب به رديئاً.

تنبيهات عامة يجب على المعلم الأخذ بها، وتنبيه الطلبة عليها في كل حصة في أثناء تدريس هذه المادة

1- اختيار القلم المناسب الذي يكتب به الطالب، ومساعدته في اختيار القلم السائل المناسب، والابتعاد عن الأقلام الجافة الخشنة، أو الأقلام التي لا تناسب حجم اليد... وقد ذكر ابن مقلة الخطاط كلاماً عن القلم واستعمالاته فقال: "خير الأقلام ما استحكم نضجه في جرمه، ونشف ماؤه في قشره، وقطع بعد إلقاء بزره، وبعد أن اصفر لحاؤه، ورق شجره... خير الأقلام الذي يكون طوله ستة عشر إصبعاً إلى اثني عشر، وامتلاؤه ما بين السبابة إلى الخنصر".

وقال بعض أساتذة الخط: "لا تظلموا الأقلام، قيل: وما ظلمها؟. قال: أن تكتب بالقلم الدقيق الخط الغليظ، وعكسه"..

2- التهيئة النفسية في أثناء الكتابة.

3- الجلسة الصحيحة في أثناء الكتابة.

4- مراعاة اتجاه الورقة أمام الطالب في أثناء الكتابة.

5- المسكة الصحيحة للقلم.

6- تسطير الصفحة.

7- الكتابة من أسفل الصفحة إلى أعلى؛ حتى يستمر الطالب في محاكاة النموذج الأصل في الكتاب ولا يحاكي خطه.

8- كتابة الكلمة من دون توقف أو انقطاع إلا بعد الانتهاء من كتابة أصولها، ومن ثم توضع النقط والحركات وألفات الطاء والظاء.

9- المرونة في حركة القلم، وعدم الضغط عليه.

10-العمل على سد الفراغات.

11-النظافة والترتيب.

12-التنبيه على أهمية علامات الترقيم في أثناء الكتابة.

كما يجب على المعلم التنويع في أساليب ووسائل تدريس الخط، وعدم الاعتماد على طريقة المحاكاة. فمن هذه الأساليب والوسائل على سبيل المثال:

1- تعويد الطالب على الكتابة على السبورة؛ لاكتساب الثقة والمهارة.

2- يقوم المعلم بكتابة الحرف أو الكلمات أو العبارات بطريقة النقط، وعلى الطالب أن يسير بالقلم عليها، وذلك في الحروف والكلمات والعبارات التي تقتضي تدريباً أكثر.

3- الكتابة على الورق الشفاف، بحيث يوضع الورق على النموذج الذي يُراد كتابته، ومن ثم يكتب الطالب على الورق الشفاف ويحاكي النموذج.

4- كتابة الحروف أو الكلمات أو الجمل على السبورة بخط كبير جداً ويوضح عليها قواعد رسم الحرف، ووضع أسهم مرقمة تُشير إلى خطوات رسم الحرف.

5- تصور الحروف أو الكلمات على ورق، وتوزيعها أو تمريرها على الطلبة؛ لترسيخ كيفية رسم الحرف في ذهن الطالب. استخدام نماذج البطاقات الخطية التي توزع على الطلبة.

6- تصويب الطلبة لخطوط زملائهم، باستخدام المناقشة والحوار.

7- قيام المعلم بكتابة نماذج بخطه في كراسات الطلبة؛ ليوضح لهم الطريقة الصحيحة لرسم بعض الحروف التي يشكل عليهم كتابتها بشكل صحيح. ويلاحظ هنا أهمية انتباه وملاحظة الطالب للمعلم وهو يكتب.

كما يجب على المعلم أن يقوم ببعض النشاطات التي من شأنها تقوي التنافس بين الطلبة في تحسين خطوطهم، ومن هذه النشاطات:

1- إقامة مسابقة في جودة الخط، على مستوى الصف أو المدرسة.

2- تشجيع الطلبة المتميزين في الخط، وذلك بتكريمهم ووضع الحوافز لهم، وتمكينهم من المشاركة في إعداد اللوحات التي تُزين بها المدرسة، وتكتب أسماؤهم عليها تشجيعاً لهم.

3- عمل معرض يشارك فيه الطلبة بكتابة أجمل ما لديهم، ووضع جوائز لأحسن عمل.

مميزات الخط العربي

1- صور الحروف العربية متعددة ومتنوعة، حسب الاتصال أو الانفصال، أو حسب ورودها في بدء الكلمة أو وسطها (ع، ـعـ، عـ، ـع)، (هـ، ـهـ، ـه، ه)، وهكذا تبلغ الحروف العربية تسعين شكلاً مستقلاً.

2- تتشابه الحروف العربية تشابهاً يجعل الطلبة يخلطون بينها، ويجدون صعوبة في التمييز بينها مثل: (ب ت ث ن)، (ج ح خ)، (ر ز)، (ف ق)، (ط، ظ)، (س، ش).

3- يقبل الخط العربي الشكل بأي شكل هندسي، ويتمشى بأي صورة من الصور ولا يطرأ على جوهره أي تغيير.

4- إن نصف الحروف العربية لا تقرأ إلا بالنقط، وذلك من أجل تذليل صعوبة التشابه وإزالة اللبس. إلا أن هذه النقط تسبب بعض الإرباك لدى الطلبة، وربما يكون نسيانها أو إهمالها يغير من حقيقة الحرف، وسبب ذلك كان القدماء يحفظون الطلبة الحروف مع ذكر عدد نقاطها ومواضعها، مثل (ألف لا شيء عليها، الباء نقطة من تحتها...)، أما في الخط الأجنبي فلا نجد فيه حروفاً منقوطة إلا في حرف (i) فقط (زريق، 1985).

5- يتميز الحرف العربي بصعوبة التشكيل (وضع الحركات على الحروف) حتى يعرف الصوت الذي نلفظ به الحرف الساكن، ويشمل ذلك (الضمة، والكسرة، الفتحة، السكون)، يضاف إلى ذلك التنوين بأنواعه، تنوين النصب وتنوين الضم وتنوين الكسر.

6- إن الخط العربي يشابه الأشياء ويقاربها نسبياً، وقد شبه الشعراء الحاجب بالنون، والعين بالعين والضم بالميم (فضل الله، 1997).

إجراءات سير درس الخط

1- التمهيد: وفيه يقوم المعلم بالطلب من الطلبة إخراج كراساتهم وأدواتهم التي يحتاجونها، وفي هذه الأثناء يقوم المعلم بكتابة الدرس على السبورة بشكل واضح، ويفضل استخدام الألوان في رسم الحروف التي يدور الدرس حولها، مراعياً التخطيط الجيد للسبورة، ويفضل تقسيم السبورة إلى قسمين: قسم يكتب فيه النموذج الذي يراد خطه، وقسم للشرح.

2- قراءة العبارة (من قبل المعلم وبعض الطلبة)، ثم يناقش المعلم الطلبة في معنى العبارة من دون إطالة.

3- تحديد نوع الخط المكتوب في النموذج الأصل.

4- الشرح الفني.

يطلب المعلم من الطلبة الانتباه، والملاحظة في أثناء الكتابة، ثم يكتب الحرف في القسم الأيسر مبيناً أجزاءه بألوان مختلفة، ومستعيناً بخطوط أفقية أو رأسية أو مقوسة لضبط أجزاء الحرف (ويمكن هنا عرض حروف مجسمة، أو لوحات ورقية أو استخدام أي وسيلة أخرى)، ثم يكتب الحرف كامل الأجزاء، ثم يكتب الحرف في كلمته التي ورد فيها في الجملة النموذج، ويتخلل ذلك الشرح والتوضيح.

مثال: قال تعالى: (فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ) الأنبياء: 7.

5- المحاكاة: ويحسن أن تبدأ المحاكاة في غير كراسات الخط في أوراق أو كراسات أخرى، ثم يطلب المعلم من الطلبة الكتابة في كراسات الخط، (مع مراعاة الدقة والتأني في محاكاة النموذج).

6- الإرشاد الفردي: ويتم بمرور المعلم بين الطلبة، وإرشاد كل طالب على حدة لمواطن الخطأ، ويكتب له بعض النماذج التي توضح له الطريقة المثلى لكتابة الحرف أو الكلمة، (وليس ضروري تتبع كل الأخطاء).

7- الإرشاد العام: إذا لاحظ المعلم خطأ شائعاً مكرراً لدى الطلبة، يطلب منهم وضع الأقلام، ويوضح لهم الخطأ على السبورة في قسم الشرح.

8- متابعة الإرشاد الفردي، والإرشاد العام.

معايير – مساعدة للمعلم – للحكم على جودة الخط

1- وضوح الخط: وذلك بإعطاء كل حرف حقه من الرسم والفراغات.

2- جمال الخط: وهي مرتبة أعلى تتحقق بمراعاة تطبيق قواعد الخط، وانسجام الحروف وتناسق الكلمات في الرسم، وتناسق الفراغات.

3- النظافة والنظام وحسن الترتيب.

4- الكتابة على السطر، ومحاكاة النموذج الأصل.

وقد سئل بعض الكتاب عن الخط، متى يستحق أن يوصف بالجودة، قال: "إذا اعتدلت أقسامه، وطالت ألفه ولامه، واستقامت سطوره، وضاهى صعوده حدودره، وتفتحت عيونه، ولم تشتبه راؤه ونونه، وتساوت أطنابه، واستدارت أهدابه، وصغرت نواجذه، وانفتحت محاجره، وقام لكاتبه مقام النسبة والحلية، وخيل إليه أنه يتحرك وهو ساكن".

الفصل الحادي عشر: الدراسات الأدبية

أولاً: النصوص الأدبية

- مفهوم النصوص الأدبية
- أسس اختيار النصوص الأدبية
- أهمية النصوص الأدبية في المرحلة الأساسية العليا (8 – 10)
- أهداف تدريس النصوص الأدبية
- كيف نعرض النصوص الأدبية
- كيف نعالج النصوص الأدبية
- طرق حفظ النصوص الأدبية

ثانياً: تاريخ الأدب

- مفهوم تاريخ الأدب
- أهداف تدريس تاريخ الأدب
- تطور تدريس تاريخ الأدب
- مجمل طريقة التدريس لتاريخ الأدب

ثالثاً: البلاغة

- مفهوم البلاغة
- أهداف تدريس البلاغة
- البلاغة وعلاقتها بالنصوص الأدبية
- البلاغة بين القديم والحديث
- تدريس مادة البلاغة
- إرشادات في أثناء تدريس البلاغة

أولاً: النصوص الأدبية

مفهوم النصوص الأدبية:

نقصد بالنصوص الأدبية قطعاً تختار من التراث الأدبي (شعر أو نثر) يتوافر لها حظٌ من الجمال الفني، وتعرض على الطلبة فكرة متكاملة، أو أفكار عدة مترابطة، وتزيد في طولها على ما سميناه "محفوظات" ويمكن اتخاذها أساساً لأخذ الطلبة بالتذوق الأدبي، مع الاكتفاء ببعض الصور السهلة، في الصفوف المتقدمة من المرحلة الأساسية العليا (الإعدادية)، ومع شيء من السعة والتعمق في المرحلة الثانوية (إبراهيم، 1992).

أسس اختيار النصوص الأدبية:

سنذكر هنا بعض الأسس الهامة، والتي يجب أن نبني عليها اختيارنا النصوص الأدبية:

1- أن يكون النص – في بعض الأحيان – مرتبطاً بما يجري في المجتمع من أحداثٍ مهمة، لأن ذلك يساعد الطلبة على تذوقه والتفاعل معه. من مثل: مناسبات اجتماعية ووطنية، أو أن تكون هذه الأحداث حدثاً سياسياً خطيراً، كثورة أو حرب.

2- أن يكون النص خصباً قوياً بعيداً عن التعقيد في المعنى والوعورة في التراكيب والغرابة في اللفظ.

يمثل روح عصره، ويصور أهم ما فيه من ظواهر اجتماعية، أو دينية أو سياسية أو غير ذلك.

3- أن يكون مناسباً لمرحلة النمو وحاجاته فكرةً وخيالاً وأسلوباً لينجذب الطلبة إليه من دون شعور بالملل.

4- أن يكون النص من الطول بحيث يكون كافياً لتحصيل المتعة للقارئ وكافياً أيضاً لتصوير ما سبق من قبله من ظواهر اجتماعية، أو سياسية أو نحوها، وكافياً كذلك لتوضيح بعض الخصائص الفنية، ولا ينبغي أن تعرض أبياتاً مقتضبة لمجرد الوصول إلى حكم أدبي وصولاً سريعاً عاجلاً.

5- أن يكون متنوعاً يشمل أهم الأغراض والفنون، ويساير أهداف المنهج وأبوابه (عبد الحميد ، 1996).

أهمية النصوص الأدبية في المرحلة الأساسية العليا (8 - 10):

دروس النصوص لها شأن كبير في تقويم اللّسان، وتزويد الطلبة بالثروة اللغوية وكسب القدرة على التعبير الصحيح وتربية الذوق الأدبي، وتوسيع أفق الطلبة وتنمية خبراتهم، وتربية شخصيتهم، وصقل نفوسهم وتهذيبها، وتزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات التي مر بها صاحب النص وعبّر عنها بشعره أو نثره، وذلك يزيد فهمهم للحياة الإنسانية، والعواطف، والاتجاهات والقيم التي

تؤثر في حياة الطلبة، وتدريبهم على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى، وتشجيعهم على حفظ الأقوال الجميلة وتنمية إحساسهم بالجمال من خلال تمرسهم بالصور الأدبية والتعبيرات التي يبدعها الأدباء.

ما الوسائل التي تساعد على تحقيق الجوانب السابقة؟

1- إلمام المعلم بالنص الذي يريد تعليمه إلماماً كافياً والإحاطة به إحاطةً شاملة عميقة عن طريق المراجع والمصادر المنتمية.

2- التخطيط والإعداد لتعليم النص الأدبي تخطيطاً شاملاً في أثناء التخطيط لما يأتي:

أ- صياغة نتاجات تعليمية متنوعة وشاملة (معارف، مهارات، واتجاهات) وملاءمتها لمستوى الطلبة وحاجاتهم.

ب- المعلم منظم لعملية التعلم وميسراً لها، فينبغي مراعاة ذلك عند وضع المناشط المنتمية كي تساعد الطلبة على ظهور شخصيته وعلى كسب الخبرات والمعارف ... بدوافع ذاتية.

ج- الاهتمام بالأمثلة من حيث دقتها وقدرتها على استثارة التفكير وتحقيق تفاعل الطلبة مع النص، أسئلة موجزة واضحة محددة، تساعد على الاستنتاج والربط والتحليل والنقد وإصدار الأحكام مع التعليل، تنمي الذوق، تسمو بالعواطف، تثير الخيال، ترتاد المجهول.

د- اتخاذ النص المراد تعليمه محوراً يربط بين ألوان مختلفة من الدراسات اللغوية.

هـ- الاهتمام بالتقويم لقياس مدى تحقيق الأهداف المتوخاة من النص (ستيتية، 2000).

أهداف تدريس النصوص الأدبية:-

تهدف المناهج في المرحلة الأساسية العليا من خلال تدريس النصوص الأدبية إلى:

- تنمية قدرة الطلبة على الفهم والتذوق والحكم والموازنة من خلال تزويده بطائفة من التجارب والخبرات التي مر بها الأدباء، وعبروا عنها في شعرهم أو نثرهم؛ وبذلك يزيد فهمهم للحياة الإنسانية والعواطف والاتجاهات التي تؤثر في الفرد والمجتمعات.

- كما يهدف إلى زيادة الثروة اللغوية عند الطلبة وذلك عن طريق زيادة ثروة الطلبة في المفردات والصيغ والأساليب وصور التعبير، زيادة على تنمية ميلهم إلى قراءة النصوص من قصة وشعر ومقالة وخطبة ومسرحية، وأن يتذوقوها بأنفسهم إذا ما انتهى بهم التعليم عند هذه المرحلة.

أما في المرحلة الثانوية تتجه دروس النصوص الأدبية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- أن يتصل الطالب بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة وأن يتمثله ويتزود من قيمه الخلقية والاجتماعية والفنية بما يُلائم مجتمعنا العربي.

2- أن تزداد قدرة الطلبة على فهم النصوص الأدبية، وإدراك نواحي الجمال فيها وتذوقها ونقدها وتحليلها.

3- أن يزداد فهم الطالب لمجتمعه العربي وتفاعله السوي مع هذا المجتمع لتشيع مبادئ التعاون والتضامن والمحبة بين الأفراد، وأن يرى في تلك المبادئ صوراً مثالية جديرة بالاحتذاء، وأن يصبح داعياً إلى هذه المبادئ مدافعاً عنها، مما يحقق الأهداف العامة والخاصة لتدريس اللغة العربية.

كيف نعرض النصوص الأدبية؟

يتبع في عرض النصوص الأدبية على الطلبة ما يأتي:-

إرشاد الطلبة إلى موضع النص من الكتاب المقرر، أو توزيع النص عليهم، مطبوعاً في أوراق، أو عرضه أمامهم على سبورة إضافية. وفي حالة طبع النص في أوراق، لا تكتب فيها المعاني معاني المفردات اللغوية، بل يطبع النص فقط إذ يطبع تحته طائفة من الأسئلة، تختبر الفهم والذوق، والقدرة على استنباط الأحكام الأدبية أو نحوها.

كيف نعالج النصوص الأدبية؟

يعالج النص في خطوات عدة ، تسير على الترتيب الآتي:

التمهيد له – عرضه – القراءة – المناقشة العامة – الشرح التفصيلي مع التذوق البلاغي – تحليل النص إلى أفكاره الأساسية – استنباط الحقائق والأحكام.

1- التمهيد:

ويتناول حديثاً، أو أسئلة تمهد للموضوع، كما يتناول شرح مناسبة النص وتصوير جوه – وتعريفاً موجزاً بصاحبه.

2- عرض النص بإحدى الطرق السابقة:

3- القراءة:

إذا كان النص سهلاً، يمكن للطلبة أو أكثرهم أن يستقلوا بفهمه أو فهم شيء منه. فلا مانع من تكليفهم قراءته قراءة صامتة، تعقبها مناقشة في المعاني العامة الواضحة، ثم يُقرأ بعد ذلك قراءة جهرية.

وإذا لم يكن سهلاً كانت هذه القراءة الصامتة عبثاً وتضييعاً للوقت، ويجب أن يبدأ المدرس فيقرأ النص كله قراءة نموذجية ثم يقرأ الطلبة؛ حتى يحسنوا القراءة.

ومرحلة القراءة هذه مرحلة أساسية هامة، لأنها الكفيلة بتقويم ألسنة الطلبة، وتجويد إلقائهم، ثم إن فيها تمهيداً صالحاً لفهم المعنى.

4- المناقشة العامة:

وطريقتها أن يوجه المعلم إلى الطلبة طائفة من الأسئلة تتناول الأفكار البارزة في النص، يختبر بها مدى ما فهموه مستقلين، وهذه الأسئلة تعين على تكوين صورة مجملة متكاملة، لموضوع النص في

أذهان الطلبة.

5- الشرح التفصيلي:

وطريقته أن يقسم النص وحدات، قد تكون الوحدة بيتاً أو أكثر. وليس معنى الوحدة غرضاً كاملاً من أغراض القصيدة، ولكن معنى الوحدة هنا الصورة أو الفكرة تعرض في بيت أو أكثر، ثم تعالج كل وحدة بالصورة الآتية:

أ- قراءتها مفردة، ويقوم بهذه القراءة أحد الطلبة، وهذه القراءة بمثابة تحديدها، وتوجيه انتباه الطلبة إليها، وحصر أذهانهم فيها.

ب- تذليل الصعوبات اللغوية التي في هذه الوحدة بالطريقة السابقة في شرح المفردات اللغوية في دروس القراءة، ومن الخطأ ما يتبعه كثير من المدرسين، في شرح مفردات القطعة كلها قبل شرح المعنى العام، ففي هذا عيوب أهمها:

أن هذه المفردات اللغوية قد تكون كثيرة، يحتاج شرحها إلى وقت طويل، وكيف نتصور حال الطلبة في فترة طويلة من الدرس، تملأ كلها بشرح لغوي جاف.

ومن هذه العيوب وجود فاصل زمني طويل نوعاً ما بين شرح الكلمة وشرح البيت الذي وردت فيه. وربما يؤدي طول هذا الفاصل إلى أن ينسى الطلبة معنى هذه الكلمة.

ومن العيوب أيضاً، أن هذه الكلمات اللغوية ستشرح مفصلة عن أبياتها، بعيدة عن جوها، فلا يكون لها في الذهن شيء من دواعي الثبات والاستقرار.

ح- مناقشة المعنى العام للوحدة، وذلك بتوجيه عدة أسئلة جزئية في معناها، بحيث يتألف من مجموع إجاباتها المعنى العام، ثم مطالبة الطلبة بصوغ المعنى العام.

ومن مزايا طريقة الأسئلة الجزئية أن تجنب الطلبة ما درجوا عليه في شرح الشعر، وهو أن يترجموا كلمات البيت ترجمة حرفية محافظين على ترتيبها وموضعها، ونحن نريد منهم أن يفهموا المعنى جملة، ثم يعرضوه بعباراتهم، ولهم مطلق الحرية في أن يقدموا ويؤخروا، ويضيفوا ويحذفوا.

ومن أمثلة ذلك ما رأيته فعلاً في أحد الفصول:

كان المدرس يشرح قصيدة المتنبي:

أتوك يجرون الحديد كأنما

سروا بجياد ما لهن قوائم

فبعد أن فسر كلمتي "سروا" و "الجياد" طلب إلى الطلبة شرح المعنى العام، ظناً منه أنهم قد زال عذرهم بهذا الشرح اللغوي، فلم يقدم الطلبة شرحاً أوسع من قولهم:

جاءوك يجرون الأسلحة، كأنما مشوا ليلاً بخيول ليس لها أرجل، فهذه ترجمة حرفية لا تمس المعنى، فلما وجهت إليهم هذه الأسئلة:

من المخاطب؟ عمن يتحدث الشاعر؟ ما المقصود بالحديد؟ كيف بدت الخيول، وما سبب رؤيتها على هذه الصورة؟ لما وجهت إليهم هذه الأسئلة، ثار نشاطهم، وزاد اشتراكهم؛ واستطاعوا

بالإجابة عن هذه الأسئلة أن يعرضوا المعنى في عبارة وافية كاشفة مثل:

يخاطب المتنبي سيف الدولة، فيقول له: لقد أقبل عليك الروم بجيوشهم الكثيرة وأسلحتهم الثقيلة، التي كانت لوفرتها وثقلها كأنهم يجرونها، والتي غطوا بها خيولهم، فبدت تلك الخيول، وكأنها تسير زاحفة من دون أرجل.

وهكذا نجد أن هذه الأسئلة تختصر الوقت والطريق على المعنى العام، وتهيئ فرصاً متجددة لتدريب الطلبة على التعبير، في نطاق أدبي شائق.

ومع ذلك، فإذا كان البيت سهلاً، تركنا شرحه للطلبة من دون هذه الأسئلة، وإذا استعصى عليهم شرحه مع استخدام الأسئلة الجزئية، فلا مانع من أن يعرض المعلم معناه بعبارته، على شرط ألا يكون هو آخر من يتكلم في البيت.

هذا ويجب في هذه الخطوة ربط الأبيات بعضها ببعض.

6- التذوق البلاغي:

عقب الانتهاء من شرح الوحدة، يلفت المعلم أنظار طلبته إلى بعض الكلمات أو الصور، ويناقشهم مناقشة تسفر عن إدراك السر في أن الشاعر اختار كلمة "كذا" وكان يمكن التعبير بكلمة أخرى، مثل "كذا" ثم يعرض المعلم الكلمتين، ويوجه الطلبة إلى الموازنة بينهما؛ حتى يظهر لهم فضل كلمة على كلمة.

فمثلاً: بعد شرح البيت الآتي (لحافظ إبراهيم):

وبناة الأهرام في سالف الدهـ

ر كفوني الكلام عند التحدي

يقف المدرس بطلبته؛ ليدركوا السر في التعبير ببناة الأهرام بدل قدماء المصريين، ليفهموا أن في تعبير الشاعر دلالة جديدة على قدرة هؤلاء القدماء التنويه بمظهر فخارهم ومجدهم، وهي الأهرام المعجزة.

وفي شرح قول المتنبي "أتوك يجرون الحديد ..." يستطيعون أن يفهموا أن كلمة يجرون. تفضل كلمة "يحملون"؛ لان الشيء الذي يحمل يكون خفيفاً، فإذا ثقل لا يمكن نقله إلا إذا جرّ. والمقام هنا يستوجب وصف الأسلحة بالكثرة والثقل ... وهكذا.

وقد تكون المناقشة التذوقية لبيان جمال التشبيهات أو الاستعارات، أو لبيان السبب في إيجاز التعبير، أو بسطه وإطالته، أو نحو ذلك من الألوان البلاغية، كالتكرار، والقصر، والحذف، والتقديم، والجناس.

هذا، وليس المطلوب أن تتعقب جميع الصور البلاغية التي بالأبيات ولكن نكتفي بأوضحها أثراً في المعنى، وأسهلها تناولاً للطلبة.

7- التحليل:

بعد الانتهاء من شرح النص وتذوقه يحلله الطلبة إلى عناصره الأساسية، في عبارات موجزة أشبه بعناوين فرعية.

8- الاستنباط:

بعد الفراغ مما سبق يستنبط الطلبة – بتوجيه المعلم – النتائج الآتية:

أ- مدى ما يصوره النص من ظواهر البيئة الطبيعية، أو الاجتماعية، ومن صور الحياة السياسية ونحو ذلك.

ب- بعض الخصائص الفنية للنص، من حيث المعاني والألفاظ.

ج- بعض الأحكام عن الشاعر، مميزاته ومدى موافقته أو مخالفته لشعر عصره.

د- بعض الأحكام عن العصر، والاتجاهات الأدبية فيه، وذلك بالربط بين هذا النص والنصوص الأخرى، التي سبقت دراستها؛ وذلك لتأليف الصورة الأدبية العامة للعصر.

طرق حفظ النصوص الأدبية :

في المرحلة الأساسية يقوم بمساعدة الطلبة في الصف على حفظ النصوص (وبخاصة إذا كانت قصيرة) بعدة أساليب، إما في الصفوف الأساسية العليا فينذر حفظ النصوص في قاعة الدرس وذلك لضيق وطول النص ويتباين الطلبة في حفظ النصوص؛ وذلك لتفاوت القدرات، وفهم المقروء، واختلاف الميل للنص موضوع الدرس والطرائق المختلفة للحفظ.

ومن العوامل المساعدة على الحفظ: تفهم الألفاظ والتراكيب، كما أن النصوص الشائقة من العوامل المساعدة على الحفظ، كذلك التكرار في فترات زمنية متقاربة يعين على الحفظ ويرسخ المحفوظ، كما أن للعوامل النفسية أثرٌ على حفظ النصوص (الخجل، والقلق، والارتباك) مما يترتب على المعلم تشجيع أمثال هؤلاء الطلبة.

ثانياً: تاريخ الأدب

مفهوم تاريخ الأدب:

هو علم يبحث في أصول اللغة، ويتبع ظواهرها، وعوامل نهضتها أو سقوطها في عصورها المختلفة، ويبين ما أثرّ فيها من العوامل السياسية والاجتماعية والطبيعية، ويروى لنا حياة النابهين من أعلام اللغة والأدب، وما كان لهم من آثار بينة في الإنتاج اللغوي والأدبي.

ولا يخرج تاريخ الأدب عن أن يكون فرعاً من التاريخ العام، ولكنه مقصور على الظواهر الأدبية، والتطورات الفكرية للأمة، ومدى مشاركتها في الآداب الإنسانية، والحضارة البشرية، المستمدة من إنتاج الفكر أو الوجدان.

أهداف تدريس تاريخ الأدب:

من خلال تعرفنا على تاريخ الأدب يمكن أن نلتمس الأهداف التي نرجو تحقيقها من تدريس هذه المادة المهمة:

1- أن ننمي في الطلبة حب البحث عن الآثار الأدبية المختلفة، التي تفاعلت مع الأحداث السياسية والاجتماعية، فخلقت طوراً جديداً من أطوار اللغة، أو ظاهرة من ظواهر الأدب.

2- أن يتخذ الطلبة من دراسة أعلام الأدب قدوة لهم، فيرسمون خطاهم، وينهجون منهجهم، وبخاصة طلبة المرحلة الثانوية التي تشتد فيها حاجة الشبان إلى المُثل الجديرة بالمحاكاة.

3- الإلمام بما طرأ على اللغة من عوامل النهوض والسقوط، ومدى مسايرة اللغة للحياة العامة.

4- يُعد تاريخ الأدب مرآة صادقة للتطور الفكري والوجداني للأمة، ومسجلاً واعياً لأهم مقوماتها وهو اللغة؛ وهو لذلك يؤدي فائدة التاريخ العام.

5- تنمية ميل الطلبة إلى المطالعة وقراءة النصوص الأدبية من شعر ونثر وتدريبهم على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى.

6- الإطلاع على الحياة الأدبية في عصورها المختلفة ومعرفة عوامل نهوضها وازدهارها وعوامل الانحطاط والخمول.

7- حبّ البحث والاستقصاء وذلك من خلال تعويد الطلبة على البحث العلمي واستقصاء حياة الأدباء والشعراء.

تطور تدريس تاريخ الأدب:

لا يعنينا الآن أن نتبع هذه الدراسة منذ العصور البعيدة، وحسبنا أن نعرض لها في التعليم المدرسي في العصر الحديث.

مرت هذه الدراسة بفترات مختلفة اللون والطابع، وسنجتزئ هذه الفترات، فنردها على فترتين، بينهما فروق جوهرية: الفترة الأولى، ونسميها "المدرسة القديمة" والفترة الثانية، ونسميها "المدرسة الحديثة".

ففي المدرسة القديمة:

(قبل عشرين سنة تقريباً) كان طابع الدراسة هو:

1- اتساع المناهج وازدحامها بالموضوعات النظرية العميقة، التي لم يستعد الطلبة لفهمها، ويكفي أن نذكر أن منهج السنة الأولى بالمدارس الثانوية – حين كانت الدراسة بها ثلاث سنوات – كان يصدر بالموضوعات الآتية: الأسلوب الجيد، والأسلوب الركيك – تأثر الأدب بالبيئة والثقافة والحكم ... ونحو ذلك.

2- كانت هذه الموضوعات تستأثر بمعظم الوقت والجهد، وتطغى على المادة الأدبية نفسها؛ وبهذا كان تاريخ الأدب يدرس في عزلة تامة عن الأدب.

3- كان موقف الطالب من هذه الدراسة موقفاً سلبياً غالباً؛ إذا كان عليه أن يتقبل الأحكام والقضايا من دون اهتمام بالبحث عن دواعيها وأسبابها من الآثار الأدبية نفسها، وكان ذلك من عوامل ملله وسآمته؛ لما في تلك الدراسة التلقينية الإلقائية من إنكار لحريته، وإهدار لشخصيته.

4- كانت النصوص لا تختار لروعتها وجمالها، ولا تدرس لتحقيق الغاية الفنية من المتعة والإعجاب والتذوق، وإنما كانت تختار لتكون تطبيقاً على تاريخ الأدب، ونماذج يستشهد بها على أحكامه، وهكذا طغى تاريخ الأدب نفسه. وكان ذلك مثار الشكوى من أن الطلبة لا يتذوقون الأدب ولا يحفلون به.

5- أدت كثرة الموضوعات والتراجم المقررة إلى أن حفظ الطلبة مجموعة من العبارات يديرونها في وصف الظواهر الأدبية، والخصائص الفنية لعصر أو أديب، وهي عبارات عامة مجازية، يعوزها الضبط والتحديد. وعلى هذا أصبح كل شاعر – في رأي الطلبة – مشرق الديباجة، جيد السبك، محكم الصوغ، فحل المعاني، جزل الألفاظ. على غير ذلك.

6- كانت أسئلة الامتحانات لا تطلب من الطلبة إلا سرد مجموعة من هذه الأحكام أما المادة الأدبية نفسها، فقد قلت العناية بها في الامتحان، كما قلت في الدراسة (الدهان، 1963).

أما المدرسة الحديثة:

فقد صار لها في تدريس تاريخ الأدب طابع جديد، يختلف عن الطابع السابق، يعالج كثيراً من عيوبه، وهذه أهم معالمه:

1- صارت الدراسة النصية أساس الدراسات الأدبية، وأصبح تاريخ الأدب تابعاً للأدب، وتابعاً منه، بمعنى أن الدراسة تنصب أولاً على النصوص الأدبية لذاتها، ثم تأتي الأحكام الأدبية في ظلالها.

2- صارت النصوص الأدبية تختار للجمال والروعة من جهة، ولتصوير ألوان الحياة في العصر الذي تمثله، من جهة أخرى.

3- آثر المنهج الحديث فكرة التطور الطبيعي للأدب، فرتب العصور الأدبية ترتيباً زمنياً؛ إذ بدأ بنصوص العصر الجاهلي، وانتهى بنصوص العصر الحديث.

وهناك آراء أخرى في مناهج الدراسة الأدبية، نعرضها ونناقشها فيما يأتي:

أ- يرى بعض المربين أن يبدأ الطلبة بدراسة العصر الحديث، وينتهوا بالعصر الجاهلي وحجتهم في ذلك أن أدب العصر الحديث أسهل تناولاً من أدب العصر الجاهلي، وأنه أقرب إلى نفوس الطلبة؛ لأنهم يعيشون فيه، وينفعلون به، ولكن هذه الحجة لا تثبت للمناقشة، فكثير من الأدب الحديث يتسم بالدقة والعمق وبعد الخيال، ولهذا يصعب فهمه على الطلبة.

ومن جهة أخرى نرى أن أدب العصر الجاهلي تنحصر صعوبته في ألفاظه الغريبة، ولكن هذه الألفاظ خطبها هين يسير، فهي لا تستعصي على الشرح، ومتى شرحت انكشفت للطلبة المعاني في سهولة وسرعة؛ لأنها معان فطرية، لا عمق فيها ولا تعقيد، على أنه لا يعز علينا أن نؤثر النصوص السهلة التي لا تثقلها المفردات اللغوية الغريبة فيما تختار للدراسة من أدب العصر الجاهلي.

ومن جهة ثالثة إذا بدأنا بالعصر الحديث فسنضطر دائماً إلى أن نحيل الطلبة على مجهول في فهم الأحكام الأدبية، وتتبع التطور الأدبي؛ وبيان ذلك أن الأحكام الأدبية لعصر من العصور تستند – على سبيل الموازنة – إلى خصائص العصر السابق، الذي لم يدرسه الطلبة، فعلينا أن نقول مثلاً في وصف النثر الحديث: إنه نثر تغلب عليه سهولة اللفظ. وقد تخلص من قيود المحسنات البديعية، وتكلف الزخرفة اللفظية التي كانت تنقل النثر في العصر المملوكي والعثماني، عصر التدهور والانحطاط الأدبي، والطلبة لا يعلمون شيئاً عن الأدب في هذا العصر.

وسنقول حتماً: إن البارودي حدد الشعر، ورفعه من وهدته، ورد إليه بهجته وقوته، التي كانت له في العصر العباسي الأول أيام بشار وأبي نواس وأبي تمام وابن الرومي، والطلبة لا يعلمون شيئاً عن هذا كله.

وحينما ندرس العصر العباسي سنضطر – في تقرير الأحكام الأدبية – إلى الموازنة بين أدب هذا العصر وأدب العصر الأموي أو الجاهلي؛ لملاحظة مظاهر التطورات الأدبية، وهكذا سنحيل الطلبة دائماً على أشياء يجهلونها، وعصور لم يدرسوها.

(ب) ويرى بعض المربين ألا يكون للاعتبارات الزمنية دخل في رسم مناهج الدراسة الأدبية، ولكن تقوم مناهج هذه الدراسة على الاعتبارات المكانية، ومعنى هذا أن ندرس مثلاً أدب الجزيرة العربية في كل العصور، أو أدب العراق، أو أدب الشام، أو أدب مصر، أو أدب الأندلس، أو أدب المغرب، والفرق بين الرأيين أن دراسة الأدب في عصر محدد تعتبر دراسة أفقية، لأنها تسير في قطاع زمني سيراً أفقياً يشمل البيئات المختلفة، ففي العصر العباسي مثلاً ندرس أدب العراق وأدب الإمارات التي قامت في الشام، ويمكن كذلك دراسة الأدب في مصر وفي الأندلس.

ودراسة الأدب في بيئات تعتبر دراسة رأسية؛ لأنها تتبع الأدب في بيئة محدودة تتبعاً طولياً عبر العصور، ويتضح ذلك من الشكل الآتي:

العصور التاريخية	البيئات والأوطان العربية					
	الجزيرة العربية	الشام	العراق	مصر	الأندلس	بلاد المغرب
العصر الجاهلى						
عصر صدر الإسلام						
العصر الأموى						
العصر العباسى الثانى (الدول والإمارات)						
عصر المماليك						
عصر العثمانيين						
العصر الحديث						

ودراسة الأدب في بيئات لا يمكن أن تتقيد بهذا الخط الرأسي، ولكنها تستوجب – في كثير من الأحوال – التعرض للأدب في بيئة أخرى مجاورة أو بعيدة، وذلك للموازنة والتوضيح، فكأننا بهذا نئول إلى الرأي الأول، أو نقترب منه؛ لأن التطورات الأدبية ترتبط وتتأثر بالأحوال السياسية، وربما تناولت هذه الأحداث السياسية أكثر من بيئة، وشمل كل حادث منها أكثر من وطن عربي، فتتحد النتائج أو تتقارب تبعاً لذلك.

(ح) وهناك رأي ثالث، لا يتقيد بالاعتبارات الزمانية ولا المكانية، ولكنه يفضل أن يدرس الأدب فنوناً مختلفة، فيدرس مثلاً الوصف في الشعر في جميع العصور وجميع البيئات، أو ندرس الخطابة، أو المقالة، أو المسرحية، أو نحو ذلك. ولكن هذا اللون من الدراسة لا يليق بطلبة المدارس وإنما هو أليق بالدراسة الجامعية، للمتخصصين اللذين يتقدمون للدرجات الجامعية العالية؛ وذلك لحاجته إلى أن يعتمد على رصيد ضخم من الدراسات الأدبية السابقة.

4- تخفف الطلبة من كمية الموضوعات والتراجم، وأصبح مقياس الدراسة هو الكيف لا الكم.

مجمل طريقة التدريس لتاريخ الأدب

1- اختيار النصوص، ودراستها بالطريقة السابقة.

2- استنباط الأحكام الأدبية، والخصائص الفنية من النص، مع العناية بفهم ما تصوره النصوص من ألوان الحياة السياسية أو الاجتماعية في العصر الذي تمثله.

3- بعد دراسة مجموعة من النصوص في عصر واحد، أو لأديب واحد يجمع المعلم شتات الأحكام المتفرقة التي استنبطت من هذه النصوص، ويكوّن منها صورة عامة للعصر أو الأديب، وقد كنا فيما مضى نشكو إسراف المدرسين والمؤلفين في سرد الأحكام الأدبية، والإقلال من الشواهد، وتنعى عليهم طريقتهم في الفصل بين الأدب وتاريخ الأدب، وعدم عنايتهم بدراسة النصوص دراسة أدبية تحليلية، وربط هذه الدراسة بما يلائمها من الأحكام الأدبية، والآن نشكو انعكاس الأمر؛ فكثير من المدرسين انتقلوا من تطرف إلى تطرف، ولم يتخذوا مقاماً وسطاً ينصفون فيه

الدراسة الأدبية، ويستوفون صورتها المطلوبة، وكل همهم الآن إنما هو عرض النصوص عرضاً متتابعاً، أسبوعاً بعد أسبوع، يتنقلون في ذلك من عصر إلى عصر، أو من فن إلى فن، أو من أديب إلى أديب، دون أن يقفوا بطلبتهم من حين إلى آخر، يجمعون ما تفرق من الأحكام في إطار منسق، لتكوين صورة للعصر، أو الفن، أو الأدب، ويكاد طالب الصف الأول الثانوي يشرف على نهاية العام الدراسي وليس في ذهنه صورة واضحة للشعر الجاهلي. تمثل الفنون التي عالجها، والعوامل المؤثرة في كل منها، وطريقة الشعراء في بناء القصيدة، من حيث افتتاحها، وتناول أغراضها، ومدى ما يتراءى في هذا الشعر من معالم البيئة الطبيعية، والأوضاع الاجتماعية، وما يترجم عنه الشعر من صفات العربي وعاداته. في سلمه وحربه، وظعنه وإقامته، وما يمتاز به هذا الشعر من خصائص فنية في أسلوبه ومعانيه إلى غير ذلك .. مما لا يحمد بالطالب أن يجهله. ولا يستغنى عنه في دراسة العصور التالية، دراسة تعتمد على الموازنة، وتتبع ظواهر التطور الأدبي في مختلف العصور.

ثالثاً: البلاغة

مفهوم البلاغة:

البلاغة مشتقة من مادة "بلغ" التي تعني الوصول إلى الغاية، وغاية الأديب من خلال ما يكتب أو يقرض من الشعر إيصال المعنى كاملاً إلى ذهن القارئ أو السامع، ويحدث في نفس القارئ الإعجاب والسرور بما قرأ أو سمع ولا يحدث ذلك بالطبع إذا لم يُعبر الأديب عما في نفوس الناس أدق تعبير.

والبلاغة تلك القوانين والمعايير التي تحكم الأثر الأدبي، وأنها لا تنفصل عن الأدب، وإذا كان الأدب يمثل الوجه المشرق والجمال التعبير؛ فإن البلاغة تقدم الأسس التي تلون هذا الجمال في التعبير، فهي علم يهتم بمعرفة الخصائص اللغوية التي تتصل بدقة التعبير عن المعنى وقوة التأثير في النفوس.

فالبلاغة هي إصابة المعنى المراد، وإدراك الغرض بألفاظ سهلة عذبة سليمة من التكلف. لا تبلغ القدر الزائد على الحاجة ولا تنقص نقصاً يقف دون الغاية، فإن اتفق مع هذا معنى لطيف أو حكمة غريبة أو أدب حسن فذلك يزيد في بهاء الكلام وإن لم يتفق فقد قام الكلام بنفسه واستغنى عما سواه.

وهي كذلك إيضاح المعنى وتحسين اللفظ، فالبلاغة بهذا المفهوم معنية بالمعاني وصيغها التي تسكن القلوب في أجمل صورة، لذلك لا يستغني الأديب عن الفن البلاغي الذي يعطيه التأثير والقوة.

ويعرّفها أبو هلال العسكري قائلاً: إنها مأخوذة من قولهم بلغت الغاية إذا انتهيت إليها.

فهي ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه في نفسه، لتمكنه في نفسك على صورة مقبولة، وذلك أن الفصاحة تمام آلة البيان، فهي مقصورة على اللفظ والبلاغة إنما هي المعنى إلى القلب، فكأنها مقصورة على المعنى.

أما المحدثون فقد عرفوا البلاغة بأنها عبارة عن علم يحدد القوانين التي تحكم الأدب والتي ينبغي أن يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها في اختيار كلماته والتأليف بينها في نسق صوتي معين. أو هي كل ما تبلغ به المعنى في قلب السامع، فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة، ومعرض حسن.

وتنقسم البلاغة إلى علوم ثلاثة: علم المعاني، وعلم البيان، وعلم البديع.

يتناول علم المعاني خصائص التراكيب اللغوية (النحوية من حيث دلالاتها على المعنى، وبمعنى آخر اختيار التراكيب اللغوية والمناسبة للموقف، وعلم المعاني يرشد المرء إلى الطريقة التي تمكنه من جعل الصورة اللفظية أقرب ما تكون دلالة على الفكرة التي تخطر في ذهنه.

ويتناول هذا العلم موضوعات المسند والمسند إليه من حيث الذكر والحذف، والخبر، والإنشاد والفرق بينهما، وتقسيم الإنشاء إلى طلبي وغير طلبي والطلبي إلى الأمر من حيث معناه وصيغه، والنهي من حيث معناه وصيغه والاستفهام والتمني كذلك، كما يتناول الإيجاز بنوعيه القصر والحذف والإطناب.

وعلم البيان هو "استحضار الصور البديعية وربط المعاني المجردة بالمحسوسات، بمعنى أن علم البيان يُعنى بدراسة الصور الخيالية التي تعبر عن المعنى وتثير في الذهن ذكريات تجارب محسوسة".

ويتناول هذا العلم بالدراسة، التشبيه بأنواعه وأغراضه، والاستعارة التصريحية منها والمكنية، والكناية بأنواعها، الكناية عن الصفة والكناية عن الموصوف والكناية عن النسبة.

أما علم البديع فيتناول العلاقة بين أجزء الجملة أو الفقرة سواء أكانت علاقة صوتية أم معنوية، علاقة تناسب أم علاقة تضاد، ومن موضوعات علم البديع الجناس، والطباق والمقابلة والتورية والسجع.

مما تقدم نلاحظ أن علم البلاغة يتناول أجزاء الجملة كلها بالدراسة، فللحرف وأصواتها قيمة في البلاغة، وللكلمة ومعانيها قيمة، ولطريقة تركيب الكلمات في الجمل قيمة، كما أن للصور الخيالية التي تثيرها الكلمة المركبة في الجمل قيمة أيضاً.

والنقد الأدبي – وهو مأخوذ من نقد الدراهم، أي تمييز الخالص منها وإخراج الزائف – بناءً على ذلك فهو تحليل النصوص الأدبية لبيان صفات الجودة والرداء فيه، ولا يعتمد النقد على الشكل في النص الأدبي، بل على علم المضمون أيضاً. أي المعنى واللفظ، فإذا كان الحكم على الألفاظ مرتبطاً بالقوانين البلاغية، فإن الحكم على المعنى مرتبطاً بالناقد نفسه من حيث ثقافته وتجربته النقدية وذكائه.

أهداف تدريس البلاغة:

تدرس موضوعات البلاغة بفروعها وموضوعات النقد الأدبي وفنون الأدب بألوانه في الصفين الأول والثاني الثانويين، وفي الحقيقة إن تدريس هذه المادة في هذين الصفين مناسبة للغاية، حيث يكون نمو الطالب العقلي مكتملاً في هذه المرحلة، ويكون قد مر بتجارب أدبية عديدة وحفظ من سور القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر والنثر والخطب الشيء الكثير، مما يؤهله ذلك إلى النظر في هذه النصوص لا من الناحية الشكلية فحسب، ولكن من ناحية المضمون وما يشتمل عليه كلاهما من جمال وقوة وإرهاف للشعر وقدرات لغوية، ولا تتأثر هذه الصفات لحديث عهد باللغة أو غير المتمكن بها، بل إن درجات البلاغة والنقد تتفاوت بتفاوت القدرات الإنسانية على الإبداع والابتكار وتتوقف عند الكمال المطلق الذي تفرد به كلام الله المعجز.

وأهداف تدريس البلاغة في هذه المرحلة هي:

1- إعداد الطالب على وجه يمكنه من الوقوف على أسرار الإعجاز في القرآن الكريم وإدراك جماله.

2- إقداره على تذوق جمال الحديث النبوي والجيد من كلام العرب شعراً ونثراً.

3- تعريف الطلبة بصفات الأسلوب العربي الجميل وتدريبهم على الاستفادة منها في تقويم تعبيرهم.

4- تنمية الذوق الفني لدى الطلبة وتمكينهم من الاستمتاع بما يقرؤون من الآثار الأدبية الجميلة.

5- إدراك الخصائص الفنية للنص الأدبي، ومعرفة ما يدل عليه من نفسية الأديب وما يتركه من أثر في نفس السامع أو القارئ وتقويم النص تقويماً فنياً.

6- تكوين ملكة النقد بالتعريف إلى مواطن القوة أو الضعف في النصوص الأدبية.

7- تبصر الطلبة بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال وروعة التصوير ورقة التفكير وحسن التعبير وبراعة الخيال.

8- تربية الأحاسيس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى المناسب.

البلاغة وعلاقتها بالنصوص الأدبية:

إن علاقة البلاغة بالأدب شعره ونثره علاقة وطيدة؛ لأن القصد من دراستها هو إدراك ما في الأدب من معان وأفكار سامية، وتذوق ما به من جمال وطرافة، وأنها في مجملها تكون وحدة متكاملة في مقومات الجمال الأدبي، ووحدات متجانسة العناصر تتضمن كل وحدة منها ألواناً بلاغية متحدة أو متقاربة في الغاية والاتجاه كالكلام في الأسلوب وعناصره وأسلوب النثر وأسلوب الشعر والكلام في العبارة من حيث اختيار الألفاظ وما يكون منها من انسجام صوتي أو معنوي، واختيار أنواع الكلمات التي تحدد موقف المتكلم من المخاطب إخباراً أو طلباً وموضع الكلمة من الجملة، ومدى الاختصار أو الإطالة والكلام في المعنى، أو الفكرة من حيث التصوير على وجه الحقيقة أو المجاز ولا شك أن هذه الأمور لا تحقق إلا من خلال النصوص الأدبية ومن هنا ندرك أن للأدب والبلاغة غايات مشتركة وأهم هذه الغايات التذوق الأدبي.

ولا يمكن صقل الذوق الأدبي بعيداً عن النص الأدبي، فقواعد البلاغة لا تكفي لتكوين الذوق الأدبي السليم، فالبلاغة ليست قضايا وأحكاماً وتعاريف وقواعد، وإنما هي إدراك فني لما في النصوص الأدبية من جمال الفكرة وجمال الأسلوب إدراكاً يقوم على فهم وتحليل وتفصيل عناصرها ومعرفة بواعثها واستشعار تأثيرها وتذوق جمالها والحكم عليها بالقوة أو الضعف وبالوضوح أو الإبهام والتعقيد.

لذلك لا يسمى الأدب أدباً إلا إذا كان قائماً على أساس علم البلاغة. ومن هنا فإن علم البلاغة لم ينشأ إلا بالوقوف على ما في الأدب من جمال. ومما لا شك فيه أن الأديب حين يستخدم اللغة استخداماً خاصاً ويجعلها قادرة على التأثير والإقناع يلجأ بلا شك إلا البلاغة فتراه تارةً يقدم أو يؤخر، ويحذف أو يضيف، ويؤكد أمراً ما كذلك يلجأ في بعض الأحاديث إلى استخدام معاني الألفاظ التي وضعت لها، وحينا آخر يلجأ إلى التعبير الخيالي الذي لا يتقيد بالمعاني الحقيقية للألفاظ، بل يتجاوزها إلى دلالات جديدة، وحتى يتذوق القارئ الجمل في العمل الأدبي تذوقاً كاملاً ويحس كل ما أراد الأديب أن ينقله إليه من عواطف وأفكار ودلالات لا بد أن يعرف الوسائل التي

هيأت للأديب ذلك، فالبلاغة لا شك أنها العلم الذي يزود القارئ بمعرفة الوسائل التي تعين بها الأديب في تعبيره عن أفكاره وتساعده على أن يتذوق العمل الأدبي.

البلاغة بين القديم والحديث:

تعليم البلاغة أو تدريسها في العصر الحديث كان بطريقتين: طريقة المدرسة القديمة وطريقة المدرسة الحديثة ولكل مدرسة طابعها ومنهجها.

طابع المدرسة القديمة:

- تمزق وحدة البلاغة وجعلها علوماً تُعرف بعلوم المعاني والبيان والبديع ودراسة المعاني كانت تسبق البيان والبديع وهذا يعارض القاعدة التربوية التي تقتضي الانتقال من السهل إلى الصعب.

- تدريس البلاغة في عزلة عن الأدب واتخاذ الأمثلة من الجمل المقتضبة والعبارات المتكلفة المصنوعة.

- زيادة الاهتمام بالبحوث النظرية والفلسفات العميقة من التعاريف والتقاسيم والضوابط وذلك في الدراسة والامتحانات أيضاً. وبالتالي أدت هذه الدراسة إلى إخفاق البلاغة وقصورها عن تحقيق غاياتها في تكوين الذوق الأدبي لدى الطلبة وإغرائهم بتتبع الآثار وجمالها وكشف أسرار هذا الجمال.

طابع المدرسة الحديثة:

- البلاغة وحدة متكاملة ليس بينها فواصل ولكن في مجموعها بحوث في مقومات الجمال الأدبي وأسراره الفنية.

- القضاء على العزلة التي كانت بين الأدب ودرس البلاغة وجعل البلاغة جزء من الدراسات الأدبية التي يؤديها النص.

- تخففت الدراسة والمناهج الحديثة من المصطلحات البلاغية، وقل الاحتفال بالتقاسيم والتعاريف والصيغ المألوفة في إجراء الاستعارات.

- الاهتمام في درس البلاغة بتكوين الذوق الأدبي وإنضاج الحاسة الفنية.

- معالجة الموضوعات البلاغية من الناحية النفسية والوجدانية وذلك بالتحدث عن الجو النفسي للفكرة أو النص وعن عاطفة الأديب وموسيقا الكلام واستجابة القارئ ونحو ذلك (إبراهيم، 1962).

تدريس مادة البلاغة:

أشار معظم الباحثين في مجال التدريس إلى أهمية التخطيط والتحضير، فالمعلم يخطط لتنفيذ درسه تخطيطاً مبنياً على مراجعة المادة العلمية التي يحتاج إلى زيادة المعلومات فيها، كما أنه يتيح للمعلم تحديد مجالات الأنشطة التي يمكن أن يشارك فيها الطلبة في أثناء الحصة أو خارج أوقات الحصة،

ويهدي التحضير المعلم إلى الوسائل التعليمية المختلفة التي تهيئ له مواقف تعليمية واضحة فالتحضير وسيلة فاعلة في إنجاح العملية التعليمية.

فالمعلم يخطط ليمهد لدرسه، فيختار نصاً أدبياً ملائماً لمستوى الطلبة ويفضل أن يكون الدافع لدى الطلبة قوياً ويتم ذلك عن طريق إثارة الطلبة والكشف عن الجمال الفني في النص المراد تقديمه للطلبة وما يتضمنه من قيم واتجاهات، فبهذا يكون المعلم قد أشار إلى عنصر الجمال وإلى القيم الإنسانية الموجودة داخل النص الأدبي بأسلوب شائق ومقبول لدى نفوس الطلبة.

وينصح التربويون المعلمين أن يبتعدوا في أثناء التهيئة عن التفصيلات الزائدة والتعريفات الدقيقة وأن لا يتجاوز وقت التمهيد خمس دقائق في الغالب.

بعد ذلك يتم قراءة النص قراءة سليمة لأنها تساعد في فهم المقروء، ثم يتناول المعلم النص الأدبي بالشرح والتفصيل بمعية الطلبة حتى يقف الطلبة على طبيعة النص الأدبي، بعد ذلك يبدأ المعلم مشاركاً الطلبة بشرح الكلمات الصعبة والتراكيب الغامضة وشرح النصوص شرحاً أدبياً ليتعرف الطلبة على معناها العام.

ثم يجعل المعلم الطلبة يتأملون في النص لاستكشاف الخصائص الفنية التي مرت معهم سابقاً حتى يتم الربط بين ما مر معهم وما سيتعلمونه من لون بلاغي جديد.

يبدأ المعلم بمشاركة الطلبة في تحليل النصوص والأمثلة وبيان خصائصها الفنية ومواطن القوة والجمال والكشف عن الألوان البلاغية، وقد يلجأ المعلم إلى عمل موازنات بين نص أدبي يخلو من لون بلاغي ونص آخر يحتوي على اللون البلاغي وهنا يقوم الطلبة بعقد موازنات واستخراج اللون البلاغي.

بعد الاطمئنان من أن الطلبة قد فهموا واستوعبوا الظاهرة البلاغية يطلب إليهم استنباط القاعدة البلاغية ثم يتم التوصل إلى التعريف أو المصطلح البلاغي الجديد. والعمل على حل التدريبات والتمرينات بعد انتهاء الدرس مباشرة؛ وذلك لأن تطبيق القاعدة التي توصل إليها الطلبة على أمثلة كثيرة يعلم على ترسيخ وتثبيت الحقائق البلاغية في أذهانهم.

يتأكد المعلم من تحقيق الأهداف التي رسمها وذلك باختيار مدى ما تعلمه من خلال التطبيق على نصوص أدبية شائقة، وقياس تحصيلهم العلمي ومعالجة مواطن الضعف عندهم.

تكليف الطلبة بالرجوع إلى نصوص أدبية واستخراج اللون البلاغي، وهنا نعود الطلبة الرجوع إلى المكتبة وكيفية التعامل مع المكتبات، بالإضافة إلى أن الطالب عندما يختار النص من تلقاء نفسه فإنه يقبل عليه بنهم شديد عدا عن القيم والاتجاهات التي يحتويها النص الأدبي.

إرشادات في أثناء تدريس البلاغة:

ينبغي الخروج من الدائرة الضيقة، التي كانت تدور حولها البلاغة القديمة، وهي دائرة اللفظ والكلمة والجملة، إلى دائرة أفسح وأرحب وهي دائرة الصورة والفقرة والقصة والخطبة والمقالة والقصيدة والترجمة والسيرة، فهذه الدائرة الفسيحة تتماشى مع طبيعة البلاغة وتطورها في عصرنا الحديث.

فهناك أمور يجب على المدرس أن يعطف إليها ويؤمن بها ليكون وسيلة إلى درس البلاغة ممهداً وطريقته السديدة.

1- أن يجعل المعلم دراسة البلاغة جزءاً متصلاً بالدراسات الأدبية، يناقش النصوص الأدبية مع الطلبة مناقشة تذوقية تعني بيان قيمة النص وقدرة الأديب على التعبير عما في نفسه بأسلوب أدبي رفيع.

2- إن الاقتصار على الأمثلة المبتورة والمناقشات النظرية واستخراج التعريفات والمصطلحات وذكر النوع البلاغي لا يجدي في تكوين الذوق الأدبي بل إن ذلك يحول البلاغة ومنهجها الأدبي إلى دائرة القواعد العلمية وهذا المنهج لا يتسق وطبيعة البلاغة.

3- البلاغة فطرية في الكلام العربي وإننا نستخدم كثيراً من ألوانها في حديثنا اليومي بالعامية من تشبيه واستعارة وكناية وسجع وجناس، ويمكن توظيف ما درج على الألسنة وشاع استعماله في تدريس البلاغة ومقارنتها بنظائرها في الكلام الفصيح.

4- يجب على المعلم أن يعتني بتوجيه طلبته عند دراسة النصوص إلى أن ينظروا إليها نظرة شمولية ليتبنوا ما فيها من جمال أدبي وإبداع فني.

5- أن يحرص المعلم على أن يتمرس الطلبة بالأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وفصاحة البيان وجودة الأسلوب وحسن التعبير وبراعة الخيال.

6- أن يعتمد المعلم في أثناء تدريسه البلاغة النصوص الأدبية الجيدة.

7- يحرص المعلم على ربط علوم البلاغة بدروس الأدب ربطاً يؤكد العلاقة الوثيقة بينهما.

8- أن يتدرب الطلبة على محاكاة النماذج الأدبية ذات المستوى الفني الرائع لصقل مواهبهم وتنمية مهارة التذوق الفني لديهم.

9- أن يثير المعلم لدى الطلبة الدافعية والرغبة في التعليم والقدرة على الموازنة بين الأعمال الأدبية الإبداعية والحكم الفني وأن يستثيرهم ذهنياً ونفسياً.

10- أن يسوق المصطلحات البلاغية الضرورية بشكل تدريجي للطلبة حتى لا يظنوا أنها هي الغاية الأساسية في تدريس البلاغة.

11- أن يدع للطلبة فرصة استخراج الجوانب الفنية في النص وأن يناقشهم فيها.

12- أن يوازن بمشاركة الطلبة بين العبارات التي تضمنت اللون البلاغي الجديد الذي يرغب في تعليمه وبين ما يماثلها من عبارات في اللغة العامة الدارجة والتي تؤدي المعنى نفسه.

13- ليس من المحبب أن يعتمد المعلم طريقة واحدة في تدريس البلاغة بل يفضل أن ينوع في أسلوبه حسب ما تقتضيه المواقف التعليمية.

14- أن يكثر المعلم في أثناء تدريسه البلاغة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والنصوص الأدبية البليغة.

15- أن يحرص المعلم على صقل موهبة الطالب عن طريق الدربة والمران وصياغة الكلام الجيد تطبيقاً لما يدرسه من فنون بلاغية (فلاح، 1996).

الفصل الثاني عشر: التقويم وأساليبه في اللغة العربية

- مقدمة
- الأسس والمعايير التي ينبغي توافرها في عملية التقويم
- مستويات عملية التقويم
- التقويم القبلي
- التقويم البنائي
- التقويم الختامي
- أنواع الاختيارات التي يمكن تطبيقها في المجال اللّغوي
- التقويم الواقعي
- كفايات المقّوم
- استراتيجيات التقويم وأدواته
- الاختبارات التحصيلة
- أنماط الاختبارات اللغوية
- أولاً: الاختبارات المقالية
- ثانيا: الاختبارات الموضوعية
- ثالثاً: الاختبار الشفهي
- الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبار
- التقويم وأساليبه في اللغة العربية

مقدمة

يُعَدُّ إتقان المعلم للتقويم أحد الكفايات التعليمية التي يجب أن يُجيدها المعلم، والتقويم جزء من أعماله ومهامه الأساسية، ولا يستطيع المعلم أن ينتقل إلى موضوع جديد إلا بعد أن يقوّم الدّرس السابق، ويتأكد من إجادة طلبته له، والوقوف على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضعف وعلاجها.

ويختلف مفهوم التقويم عن مفهوم آخر مرتبط به هو القياس، فالتقويم أساساً إعطاء حكم، بينما القياس هو تقدير الأشياء والمستويات تقديراً كمياً عن طريق استخدام وحدات رقمية مقننة، فالتقويم أشمل وأعم من القياس لأنه يشمل القياس مضافاً إليه حكم معين مع اتخذا الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة.

ويعرف التقويم التربوي بأنه: "العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، أو على جانب معين من جوانب المنهج المتعلم، أو عنصر المنهج". كما أنه وسيلة للوقاية باتخاذ احتياطات تجنب المعوقات التي تظهر في أثناء العملية التربوية، وتعرف بمواطن القوة والضعف لدى الطلبة، كما يعمل على إثارة دافعية الطلبة للتعلم، وتزويد الطالب وولي الأمر وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى التحصيل.

والمعلم الناجح هو الذي يتقن عملية التقويم إتقانه لطريقة التدريس وإجادته لمادته العلمية فإذا ما اجتمعت فيه هذه الكفايات الثلاث استطاع أن ينمي خبرته وحينئذ يستطيع أن يفيد طلبته بدرجة أكبر وأعمق.

الأسس والمعايير التي ينبغي توافرها في عملية التقويم

1- أن يكون التقويم هادفاً وذلك بتحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها وارتباطها بأهداف المنهج أو الظاهرة أو النشاط المراد تقويمه.

2- أن يكون التقويم مستمراً وملازماً للنشاط التعليمي نفسه بمعنى أن يراعي كل مستويات التقويم، فالعمل الناجح يحتاج دوماً إلى المتابعة المستمرة.

3- أن يكون تعاونياً: يشترك فيه المدرس والطالب والمشرف الفني لكي يتخلص من القرارات الفردية.

4- أن يكون التقويم علمياً وموضوعياً يتميز بالصدق والثبات في أدواته التي يستخدمها.

5- أن يكون التقويم مميزاً بين الطلبة ويساعد في الكشف عن قدراتهم المختلفة، ويعتبر معيار التمييز من أهم معايير الاختبار الجيد.

6- أن يكون التقويم شاملاً لكل عناصر الظاهرة التي تقوم وذلك حتى لا تأتي المعلومات التقويمية جزئية وغير متكاملة.

7- تنوع أدوات التقويم فليس هناك أداة واحدة تصلح لقياس كل الظواهر.

مستويات عملية التقويم

1- التقويم القبلي:

يهدف التقويم القبلي إلى تحديد أداء الطلبة في بداية التدريس أي أنه خاص بالأداء المبدئي للطلبة قبل تدريسه الوحدة الجديدة، ويكشف هذا التقويم مهارات الطلبة الضرورية والمعرفة لديهم حتى يتسنى للمعلم الوقوف على الوضع الحقيقي للطلبة.

فإذا ما حدّد المعلم مستوى الطلبة المبدئي انطلق ليقدم له المعلومات الجديدة أو الوحدة الجديدة بما فيها من معلومات ومهارات وقيم واتجاهات، ومن أدواته الأساسية الاختبارات والملاحظة والتقارير.

2- التقويم البنائي (التكويني):

فهو الذي يزود المعلم بما يمكنه من تقديم تغذية راجعة لطلبته حول أخطائهم، ويوفر لديه بيانات مناسبة عن معدل تقدمهم ومستواهم التحصيلي، ومدى تحقيقهم للأهداف التعليمية المحددة مسبقاً، كما أنه يوضح للطلبة والمعلم ما الذي تعلمه الطلبة على وجه التحديد، وما الذي عليه أن يتعلم بعد ذلك، وما نواحي الضعف في تحصيله وما النقاط التي يستطيع الطالب أن يركز عليها، كما أنه يساعد المعلم على تحديد الأساليب التي يمكن أن يستخدمها لتعديل الأهداف أو تغيرها وتطوير استراتيجيات التدريس. ومن أدواته الأسئلة الصيفية في أثناء التدريس، والاختبارات القصيرة، والتمارين والملاحظات والمناقشات.

3- التقويم النهائي (الختامي):

ويحدث في نهاية التدريس ويهدف إلى تحديد إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ثم تقدير درجات الطلبة وتصنيفهم، ويرتبط التقويم النهائي بأهداف المقرر، ومن أدواته الاختبارات التحريرية والشفوية والعملية والنشاطات العملية للطلبة والتقارير والأبحاث، وعلى الرغم من أن الهدف الرئيس للتقويم النهائي تصنيف الطلبة طبقاً لتحصيلهم إلا أنه يمدنا بمعلومات للحكم على تحقيق المقرر وفعالية التدريس.

أنواع الاختبارات التي يمكن تطبيقها في المجال اللّغوي

تهدف الاختبارات اللغوية بشكل رئيس إلى قياس المهارات اللّغوية المختلفة في مناشط اللغة العربية القرائية والكتابية والاستماعية والتعبيرية كافة والتي هيأتها المناهج الدراسية والأهداف والوسائل والإجراءات التي اتبعها المعلمون في سبيل تحقيق هذه الأمور من ناحية، وللكشف عن الصعوبات التي اعترضت سبيل بعض الطلبة في اكتسابها ومساعدتهم على إتقانها من ناحية أخرى. وبما أن السنوات الأخيرة شهدت ثورة في مفهوم التقويم وأدواته، إذ أصبح له أهداف جديدة ومتنوعة، وقد اقتضى ذلك التحول من المدرسة السلوكية، التي تؤكد ضرورة أن يكون لكل درس أهداف عالية التحديد مصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، واهتمام بعمليات التفكير، وبخاصة العمليات العليا مثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات وحل المشكلات، باعتبارها مهارات عقلية تمكن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية وتفجر المعرفة والتقنية المتسارعة التطور، فبذلك أصبح هنالك توجه إلى الاهتمام بنتاجات تعلم أساسية من الصعب التعبير عنها بسلوك قابل للملاحظة والقياس يتحقق في مواقف تعليمية محددة.

وهكذا فقدت الأهداف السلوكية بريقها الذي لمع في عقد الستينات من القرن الماضي، ليحل مكانه أهداف حول إنتاجات التعلم Learning outcomes التي تكون على شكل أداءات أو إنجازات يتوصل إليها المتعلم نتيجة لعملية التعلم. وينبغي لهذه النتاجات أن تكون واضحة لكل من المعلم والمتعلم؛ حتى يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتياً؛ ليرى مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة.

ويمسى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة التقويم الواقعي Authentic Assessment. بمعنى أنه يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية، فهو تقويم يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كأنه نشاطات تعلم وليس اختبارات سرية، يمارس فيه الطلبة مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها. وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم في معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، وتختفي فيه مهرجانات الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي، وفي المقابل يتم توجيه التعليم بحيث يساعد الطالب على التعلم مدى الحياة.

التقويم الواقعي

- لماذا التقويم الواقعي؟

لم يعد التقويم مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للطالب في المواد المختلفة، بل تعداه لقياس مقومات شخصية هذا الطالب بشتى جوانبها؛ وبذلك اتسعت وتنوعت طرائقه وأساليبه.

يهدف التقويم الواقعي إلى:-

1- تطوير المهارات الحياتية الحقيقية.

2- تنمية المهارات العقلية العليا.

3- تنمية الأفكار والاستنتاجات الخلاقة والجديدة.

4- التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم.

5- تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل.

6- تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.

7- جمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم.

8- استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة؛ لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم (دليل المعلم، 2005، وزارة التربية والتعليم الأردنية).

المبادئ الأساسية للتقويم الواقعي:-

يقوم التقويم الواقعي على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه، ولعل أبرز هذه الأسس وتلك المبادئ ما يأتي:-

1- يهتم التقويم الواقعي بجوهر عملية التعلم، ومدى امتلاك الطلبة للمهارات المنشودة؛ بهدف مساعدتهم جميعاً على التعلم في ضوء محاكات أداء مطلوبة.

2- رعاية العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف عند الطلبة، وذلك بإشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات وبلورة الأحكام واتخاذ القرارات تتناسب ومستوى نضجهم.

3- يقتضي التقويم الواقعي أن تكون المشكلات والمهمات أو الأعمال المطروحة للدراسة والتقصي واقعية وذات صلة بشؤون الحياة العملية، التي يعيشها الطالب في حياته اليومية.

4- والتقويم الواقعي متعدد الجوانب والميادين متنوعاً في أساليبه وأدواته. وليس مادة التقويم حفظ المعلومات واسترجاعها.

5- يراعي التقويم الواقعي الفروق الفردية بين الطلبة في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم.

6- يتطلب التقويم الواقعي تعاوناً بين الطلبة، ولذلك فإنه يتبنى أسلوب التعلم في مجموعات متعاونة يعين فيه الطالب القوي الطالب الضعيف، بحيث يهيئ للجميع فرصة أفضل للتعلم ويهيئ للمعلم فرصة تقييم أعمال الطلبة ومساعدة الحالات الخاصة بينهم.

ويركز التقويم الواقعي على:

1- المهارات التحليلية وتداخل المعلومات.

2- الإبداع الذي يعكس المهارات الحقيقية في الحياة ممارسة وإتقاناً.

3- العمل التعاوني.

4- تنمية مهارات الاتصال الكتابية والشفوية.

5- التداخل مع التعليم مدى الحياة.

6- تشجيع الطلبة على التفكير، لتقيم الإجابات الممكنة.

7- تطوير المهارات ذات المعنى بالنسبة للطالب.

كفايات المقوِّم

يقصد بالكفايات مجموعة من الخواص (المهارات، والمعارف، والاتجاهات) التي تمكننا من النجاح عند تعاملنا مع الآخرين، ويعرفها آخرون بأنها مجموعة المهارات والسلوكات والمعارف التي تحدد معايير أداء مهمة أو مهنة ما، كما يعرفها غيرهم بأنها القدرات المطلوبة للقيام بدور ما في مكان ما.

ويقصد بالمقوم المعلم الذي يدير العملية التعليمية داخل غرفة الصف، وينفذها، ويطورها ضمن سلسلة من الإجراءات المنظمة التي تساعد على التأكيد من تحقيق النتاجات المخطط لها، وتلك النتاجات التي تسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم وتطورها.

ومن أجل تحقيق هذه الغاية، فإنه لا بدّ للمقوّم من امتلاك كفايات شخصية ومعرفية.

أما الشخصية فتتضمن:

1- العدالة في التقويم وعدم التحيز.

2- التركيز على التقويم الذاتي وجعله جزءاً من التقويم الصفي.

3- تنمية ذاته مهنياً.

4- التعامل مع المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها.

5- مواكبة التطورات والتغيرات في مجال تخصصه، والقدرة على التكيف معها.

6- تقديم تغذية راجعة للمعنيين بأسلوب فردي.

7- إشراك الطلبة عند اختيار أدوات التقويم ومعاييره والاتفاق عليها.

8- تطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.

9- القدرة على توظيف التكنولوجيا في التقويم.

وأما المعرفية، فتتضمن:

1- معرفة فلسفة التربية والتعليم وأهدافها.

2- تحديد هدف التقويم بوضوح.

3- تنويع استراتيجيات التقويم وأدواتها.

4- جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

5- الاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة الضعف وإثراء نقاط القوة.

6- معرفة محتوى المنهاج والكتب المدرسة المقررة للمبحث الذي يدرسه، وأهدافها، والقدرة على تحليل محتواها.

7- معرفة حقوقه وواجباته ومسؤولياته.

8- معرفة أساليب تقويم نتاجات تعلم الطلبة.

9- بناء الاختبارات وتحليلها، وتقديم التغذية الراجعة.

استراتيجيات التقويم وأدواته

أولاً: استراتيجيات التقويم، وهي:

1- إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.

2- إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة.

3- إستراتيجية الملاحظة.

4- إستراتيجية التواصل.

5- إستراتيجية مراجعة الذات.

ثانياً: أدوات التقويم، وهي:

1- قوائم الرصد.

2- سلَّم التقدير.

3- سلَّم التقدير اللفظي.

4- سجل وصف سير التعلم.

5- السجل القصصي (سجل المعلم).

أما استراتيجيات التقويم، فتشمل:

1- إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.

وتعني قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها.

وتندرج تحت هذه الإستراتيجية فعاليات، وهي:

أ.	التقديم
ب-	العرض التوضيحي
ج-	الأداء
د-	الحديث
هـ-	المعرض
و-	المحاكاة/ لعب الأدوار
ز-	المناقشة/ المناظرة

وفي ما يأتي شرح موجز لكل هذه الفعاليات:

أ- التقديم (Presentation): وهو عرض مخطط له ومنظم، يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين لموضوع محدد، وفي موعد محدد؛ لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة، كأن يقدم المتعلم / المتعلمين شرحاً لموضوع ما مدعماً بالتقنيات، مثل: الصور والرسومات والشرائح الإلكترونية ... الخ.

ب- العرض التوضيحي (Demonstration): وهو عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم أو مجموعة المتعلمين لتوضيح مفهوم أو فكرة، وذلك لإظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة صحيحة ولغة واضحة. كأن يوضح المتعلم مفهوماً من خلال تجربة عملية أو ربطه بالواقع.

ج- الأداء العملي (Performance): وهو مجموعة من الإجراءات التي تتخذ لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات، وذلك من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عملياً. كأن يطلب إليه إنتاج مجسم أو خريطة أو نموذج، أو استخدام جهاز، أو تصميم برنامج محوسب، أو صيانة محرك سيارة، أو تصفيف شعر، أو تصميم أزياء، أو إعطاء حقن، أو إعداد طبق حلوى.

د- الحديث (Speech): وهو أن يتحدث المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين، عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة، غالباً ما يكون هذا الحديث سرداً لقصة، أو إعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص وربط الأفكار، كأن يتحدث عن فيلم شاهده، أو رحلة قام بها، أو قصة قرأها، أو حول فكرة طرحت في موقف تعليمي، أو ملخص لأفكار مجموعة لنقلها إلى مجموعة أخرى.

هـ- المعرض (Exhibition): وهو عرض المتعلمين لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما ووقت متفق عليه، لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين؛ لتحقيق نتاج محدد مثل: عرض المتعلم نماذج أو مجسمات أو صور أو لوحات أو أعمال فنية أو منتجات أو أزياء أو أشغال يدوية.

و- المحاكاة/ لعب الدور (Simulation/ Role – Playing): وفيها ينفذ المتعلم/ المتعلمون حواراً أو نقاشاً؛ بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور، في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً؛ لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية ومدى قدرتهم على إتباع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات، من خلال مهمة أو حل مشكلة معينة، ويمكن أن يكون الموقف تقنياً محوسباً، حيث يندمج المتعلم في موقف محاكاة محوسب، وعليه أن ينفذ النوع نفسه من الأعمال

والقرارات التي يتوقع أن يصادفها في عمله مستقبلاً، وفي حين تضع مواقف المحاكاة المعتمدة على الشرح المتعلم في سيناريوهات مع عناصر بشرية، أو غير بشرية، فإن مواقف المحاكاة المحوسبة المبنية تقنياً تقدم موقفاً على شاشة الكمبيوتر، يمكن من خلاله أن يظهر المتعلم قدرته على اتخاذ القرارات، حيث يقدم البرنامج المحوسب مئات من المواقف والعناصر المختلفة.

ز- المناقشة/ المناظرة (Debate): وهي لقاء بين فريقين من المتعلمين، يتم فيه طرح قضية ما وإجراء مناقشة حولها، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة، بالإضافة إلى محكم (أحد المتعلمين) يتولى إظهار مدى قدرة المتعلمين على الإقناع والتواصل والاستماع الفعال، ويقوم بتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظره.

(دليل المعلم، 2005، وزارة التربية والتعليم الأردنية).

الموقف التقويمي: يقدم الطالب عرضاً شفوياً أمام طلبة صفه.

إستراتيجية التقويم: التقويم المعتمد على الأداء.

أداة التقويم: سُلَّم التقدير.

سُلم تقدير مقترح لتقويم أداء المتعلم في مهارة (التقديم)

م	معايير الإنجاز	مقبول	جيد	جيد جداً
١-	يتواصل مع أقرانه بلغة فصيحة سليمة وبسيطة.			
٢-	يستخدم لغة المبحث في التقويم.			
٣-	يتواصل بصرياً مع المتعلمين جميعهم.			
٤-	يستخدم حركات الجسم والإيماءات وتعابير الوجه.			
٥-	يتمتع بالحيوية وقوة الشخصية.			
٦-	يجيب عن تساؤلات المتعلمين بجرأة وثقة.			
٧-	يعرف المفاهيم والمصطلحات.			
٨-	يبين العناصر الرئيسة في المحتوى.			
٩-	يوظف المواد التعليمية بطريقة سليمة.			
١٠-	ينجز التقديم خلال الوقت المحدد.			

مثال (2) سُلَّم تقدير مقترح لتصحيح موضوع إنشاء

الرقم	الصفة أو السلوك	التقدير
١-	نوعية الأفكار الرئيسة.	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٢-	تنظيم الأفكار بالموضوع.	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٣-	صلة الأفكار بالموضوع.	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٤-	أسلوب الكتابة.	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٥-	مناسبة الكلمات والعبارات.	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٦-	التركيب القواعدي.	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٧-	التنقيط.	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٨-	الإملاء.	١ ٢ ٣ ٤ ٥
٩-	الترتيب والوضوح.	١ ٢ ٣ ٤ ٥

2- إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة

وتعد هذه الإستراتيجية القائمة على القلم والورقة، والمتمثلة بأنواعها، من الاستراتيجيات المهمة التي تقيس قدرات المتعلم في مجالات معينة، وتشكل جزءاً مهماً من برنامج التقويم في الدراسة.

3- إستراتيجية الملاحظة

وهي عملية يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلم؛ بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره.

(دليل المعلم، 2006، وزارة التربية والتعليم الأردنية).

مثال (1)

النشيد

تقييم الطلبة من خلال إستراتيجية الملاحظة

بإستخدام سلَّم التقدير

رقم	المعايير	ممتاز	جيد جداً	جيد	بحاجة إلى تحسين
١	يردد أبيات النشيد (أمي وأبي) بصوت منغم.				
٢	يذكر الفكرة العامة للنشيد.				
٣	يفسر معاني المفاهيم والمصطلحات والمفردات الآتية: أغلى النسب، وهما عوني، عند الطلب، أدعو، الخيرات، تاج فوق الراس				
٤	يبين واجبه نحو الوالدين بجمل صحيحة.				
٥	يراعي مهارات الإنشاد.				
٦	يوفق بين أدائه وأداء رفاقه.				
٧	يستخدم حركات جسدية مناسبة.				
٨	ينشد مع الإيقاعات المصاحبة.				

4- إستراتيجية التقويم بالتواصل

وهي جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات.

أ- المقابلة (Interview): لقاء محدد مسبقاً بين المعلم والمتعلم، يمنح المعلم الفرصة للحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة سابقاً.

ب- الأسئلة والأجوبة: أسئلة مباشرة من المعلم إلى المتعلم؛ لرصد مدى تقدمه، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات. وتختلف عن المقابلة في أنها وليدة اللحظة والموقف، وليست بحاجة إلى إعداد مسبق.

ج- المؤتمر (Conference): لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم؛ لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه.

مثال - فعالية المؤتمر

يعقد المتعلم لقاءً مبرمجاً مع المعلم، يهدف من خلاله إلى إطلاع المعلم على تقدمه في مشروع معين لمبحث اللغة الإنجليزية مثلاً، ثم يقوم المعلم بتوجيه أسئلة للمتعلم يدير من خلالها النقاش.

في مجال المحادثة: قد يوجه المعلم إلى المتعلم الأسئلة الآتية:

1- ما أنشطة المحادثة والاستماع والمشاهدة التي شاركت فيها خلال الأسبوع؟

2- ما النشاطات التي استمتعت بها؟ لماذا؟

3- ما النشاطات التي لم تعجبك؟ لماذا؟

4- أي النشاطات وجدتها أكثر صعوبة؟ لماذا؟ وهل استطعت التغلب على الصعوبات؟ كيف؟

5- في أي نشاطات المحادثة كنت أفضل؟ ولماذا تعتقد ذلك؟

6- ما أنماط نشاطات المحادثة التي تحب أن تتعلمها لتصبح أفضل؟

في مجال الكتابة: قد يوجه المعلم إلى المتعلم الأسئلة الآتية:

1- ما الخطوات التي اتبعتها في كتابة هذا النص؟ وما المشكلات التي واجهتك؟

2- هل تغلبت على المشكلات؟ كيف؟

3- ما الأهداف التي وضعتها لنفسك في هذا النص؟

4- إلى أي درجة استطعت أن تحقق هذه الأهداف؟ وما أهدافك للكتابة القادمة؟

5- إستراتيجية مراجعة الذات

وتعني:

أ- تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً.

ب- التمعن الجاد المقصود في الآراء والمعارف، من حيث أسسها ومستنداتها، وكذلك نواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة.

ج- عملية الرجوع إلى ما وراء المعرفة؛ للتفكير الجاد بمغزاها، من خلال تطوير استدلالات، فالتعلم عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالية للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي (وهذا التعريف ينوه إلى أن مراجعة الذات متكاملة مع المتعلم حين يعرّف التعلم أنه استخلاص العبر من الخبرات السابقة بهدف التحكم بالخبرات اللاحقة وفهمها).

ويندرج تحت هذه الإستراتيجية:

أ- تقويم الذات.

ب- يوميات الطالب.

ج- ملف الطالب.

مثال - يوميات الطالب

نموذج يكتبه الطالب، ويتضمن خواطره حول ما قرأه، أو شاهده، أو سمعه. فإذا أراد أن يكتب مذكرة حول شيء ما قرأه، فيمكن أن يبدأ بالجمل الآتية:

لو كنت مكان المؤلف لـ ....

لقد لاحظت أن ....

أستغرب ....

في الحقيقة لم أفهم لماذا ....

إذا كنت .... فسوف ....

ما الذي أثار اهتمامي في هذه الرواية ....

لقد فهمت الآن أن ....

لقد صعقت عندما ....

أتساءل لماذا ....

أعتقد أن ....

لقد شعرت ....

من الصعب الاعتقاد أن ....

الجزء المثير هو .... لأن ....

الجزء الذي قدم لي تصوراً كاملاً ....

كما يمكن استخدام هذه الجمل في الكتابة حول حصة تلفزيونية، أو ندوة، أو مؤتمر، أو انطباعات حول رحلة مدرسية، أو أية نشاطات أخرى مثل نقد مقالة، أو نص.

وأما أدوات التقويم، فتتضمن الآتي:

1- قوائم الرصد.

2- سلَّم التقدير.

3- سلَّم التقدير اللفظي.

4- سجل وصف التعلم.

5- السجل القصصي (سجل المعلم).

أولاً: قائمة الرصد

هي قائمة الأفعال التي يرصدها المعلم، أو الطالب في أثناء تنفيذ الطالب لمهمة أو مهارة تعليمية، وتسمى أحياناً قوائم الشطب. ويقوم الشخص الذي يرصد هذه الأفعال (معلماً أو طالباً) برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد التقديرين من بين الأزواج الآتية:

صح أو خطأ مرضٍ أو غير مرضٍ

نعم أو لا غالباً أو نادراً

موافق أو غير موافق مناسب أو غير مناسب

وتعد من أسهل أدوات التقويم من حيث إعدادها وتنفيذها وتصحيحها، ويمكن للطلبة أنفسهم فهمها والتعامل معها بسهولة وكفاءة عالية.

وللتأكد من فعالية هذه الأداة يمكن تطبيقها أكثر من مرة، بحيث يمكن إصدار حكم صحيح على أداء المتعلم.

صفات قائمة الرصد الجيدة:-

- لا يزيد عدد فقراتها عن عشرة فقرات.

- فقراتها مكتوبة بلغة بسيطة وواضحة ومحددة.

- الفقرات مكتوبة بشكل متسلسل منطقي، أي حسب توقع ظهورها في أداء الطالب.

مثال: قائمة رصد مقترحة لتقويم أداء المهارات الاجتماعية لطالب في أثناء العمل في مجموعات تعاونية:

الرقم	معايير الأداء	التقدير	
		نعم	لا
١.	يتقبل زملاءه في المجموعة نفسها.		
٢.	يقوم بالمهام الموكلة إليه.		
٣.	يساعد زملاءه في المجموعة نفسها عند الحاجة.		
٤.	يشارك في المناقشة.		
٥.	يعبّر عن رأيه بوضوح.		
٦.	يبادر إلى تحمل أعباء المهام الطارئة.		

ثانياً: سلّم التقدير

قائمة الأفعال التي نقدرها للمعلم أو للطالب في أثناء قيام الطالب بأداء مهمة تعليمية تتكون من مجموعة من المهارات.

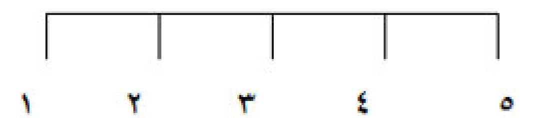
ويقابل كل فقرة منها تدريجياً يعبر عن مستوى أداء الطالب في هذه المهارة الجزئية.

حيث يقوم الشخص الذي يستخدم هذه الأداء عند تقويمه لأداء طالب معين برصد الاستجابات على فقراتها من خلال اختيار أحد المستويات التدرج الذي يقابل كل فقرة.

ويقسم إلى عدة أشكال من سلم التقدير منها:

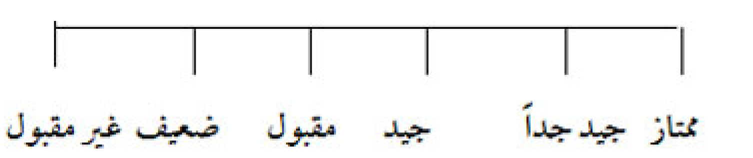
أ- سلّم التقدير العددي: حيث يتم تدريج مستويات المهارة رقميا:

مثل: يتحقق من صحة الحل ويراجع إجراءاته:-



ب- سلّم التقدير اللفظي. حيث يتم تدريج مستويات المهارة لفظاً:

مثال: يكتب بسرعة مناسبة



مزاياه

- يمكن استعماله بصورة فعالة توفر جهد المعلم ووقته.

- يتصف بدرجة من الموضوعية والثبات أعلى مما تتصف به الملاحظة العادية.

- يستعمل في تقويم أنواع مختلفة ومتعددة من أداء المتعلمين.

- يحدد بشكل واضح مواطن القوةعتا والضعف في أداء المتعلم ومدى تقدمه في أداء المهمات والمهارات.

ثالثاً:- سلّم التقدير اللفظي

يعد أحد استراتيجيات تسجيل التقويم، وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبني أداء الطالب في مستويات مختلفة، علماً أنه يشبه تماماً سلم التقدير، ولكنه – عادة – أكثر تفصيلاً منه، مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للطالب على تحديد خطواته الآتية في التعلم، إضافة إلى أنه يجب أن يوفر مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب.

خطوات تصحيحية:

1- إشراك الطلبة في وصف وبناء تصور للعمل الجيد.

2- حدّد المعايير (المواصفات) التي تمثل خصائص العمل الجيد.

3- صنف مستويات الأداء المطلوب تقويمها (الجواب الذي سيتم تقويمه).

4- ناقش المعايير ومستويات الأداء مع الطلبة وعدلها في ضوء المناقشة إن لزم الأمر.

5- صممّ القائمة بالمعايير والمستويات.

مثال: تقييم الطلبة من خلال إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء باستخدام (سلم التقدير اللفظي).

تقييم مهارة الكتابة

الرقم	المهارة	ممتاز	جيد جداً	جيد	بحاجة إلى تحسين
١	يكتب حرف الثاء بأشكاله المختلفة في مكانه المناسب كتابة سليمة.	يكتب أربع كلمات صحيحة على الأقل.	يكتب ثلاث كلمات صحيحة على الأقل.	يكتب كلمتين صحيحتين على الأقل.	يكتب كلمة واحدة، أو لا يكتب شيئاً.
٢	يحلل كلمات تحوي على حرف الثاء.	يحلل أربع كلمات بشكل صحيح مراعياً شكل حرف الثاء.	يحلل ثلاث كلمات بشكل صحيح مراعياً شكل حرف الثاء.	يحلل كلمتين بشكل صحيح مراعياً شكل حرف الثاء.	يحلل كلمة واحدة، أو لا يحلل شيئاً.
٣	يؤلف بين كلمات تحوي حرف الثاء مراعياً شكل الحرف.	يؤلف بين الحروف مكوناً كلمات، يقرأ ويكتبها على نحو صحيح.	يركب من الحروف ثلاث كلمات، يقرأ ويكتبها على نحو صحيح	يركب من الحروف كلمتين، يقرأهما ويكتبها على نحو صحيح.	يركب من الحروف كلمة واحدة، يقرأها ويكتبها.
٤	يكتب حرف الثاء مع المدود الثلاثة.	يكتب الحرف مع حروف المد الثلاثة.	يكتب الحرف مع حرفين من حروف المد.	يكتب الحرف مع حرف واحد من حروف المد.	يكتب الحرف من دون المدود.
٥	يكتب كلمات وجمل تحوي حرف الثاء بطريقة الإملاء المنقول.	يكتب كل الكلمات والجمل التي تحوي حرف الثاء (٥ من ٥).	يكتب أغلب الكلمات والجمل التي تحوي حرف الثاء (٤ من ٥).	يكتب عدداً مقبولاً من الكلمات والجمل التي تحوي حرف الثاء (٣ من ٥).	يكتب كلمتين وجملتين، من الكلمات والجمل التي تحوي حرف الثاء (٢ من ٥).
٦	يعطي كلمات من خبرته تحوي حرف الثاء	يعطي ثلاث كلمات.	يعطي كلمتين.	يعطي كلمة واحدة.	لم يعط أي كلمة.

رابعاً: سجل وصف سير التعلم

وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب، عبر الوقت، عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة، حيث يسمح له أن يعبر بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.

وقد تم تصميم عدد من النماذج على شكل بطاقات موضحة كما هو آت، علماً أنه يمكن للطالب عمل نماذج من هذه البطاقات في دفتر جانبي مخصص لهذا العرض.

(دليل المعلم، 2005، وزارة التربية والتعليم الأردنية).

بطاقة/ نموذج (١)

سجل سير التعلم

الاسم: .... **الموضوع:** .... **التاريخ:** ....

تسجيل انطباع أولي للطالب عن موضوع (شاهده، سمع عنه شارك فيه)

....
....
....
....
....
....
....

ملحوظات المعلم:

....
....
....
....

بطاقة / نموذج (٢)
سجل سير التعلم الاسم: .... الموضوع: .... التاريخ: ....
الهدف من هذا النشاط: ....
الشيء الذي فعلته: ....
تعلمت من هذا النشاط: ....
أفادني هذا النشاط بأن أحسن مهارتي في: ....
ملحوظاتي: .... ملحوظات المعلم: ....

وهو وصف قصير من المعلم، يسجل فيه ما يفعله المتعلم، والحالة التي تمت عندها الملاحظة. فمثلاً، من الممكن أن يدون كيف عمل المتعلم ضمن مجموعة، حيث يكتب/ يسجل أكثر الملحوظات أهمية حول مهارات العمل ضمن مجموعة الفريق (العمل التعاوني).

مثال: نموذج بطاقة رصدها المعلم لتشخيص عدم تفاعل متعلم في مختبر حاسوب

اسم المتعلم:........ الصف:......... الموضوع: .... التاريخ: ....
المشكلة عدم تفاعل متعلم الملحوظة: بعد قيامي بتدريب الطلبة مدة ساعتين في مختبر الحاسوب، وقف أحدهم مستأذناً بالخروج، وذلك بإلحاح لافت، فأذنت له، وبعد انتهاء الحصة طلبت إليه الحضور، وسألته في ما إذا كانت هناك مشكلة استدعت منه المغادرة، فأجاب: أنا لا أريد ضياع وقتي سدى، حيث إنني غير قادر على الفهم أو التعلم، فقلت له: وكيف ذلك؟ فأجاب: إن الحاسوب لا يعمل، وكلما لمست لوحة المفاتيح لاحظت اختفاء البرنامج، وهكذا يصبح خروجي من الصف أفضل، علماً أنه ليس لذلك علاقة بك أو بالمادة، ولكنني على يقين بأنني لا أستطيع التعامل مع هذه الأجهزة.

(دليل المعلم، وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2006)

الاختبارات التحصيلية

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات القياس شيوعاً في الاستعمال، فهي وسيلة فعالة إذا أُحسن بناؤها وأُحسن استخدامها، كما تدلنا على حاجات المتعلم وسلوكه وتفكيره وأوجه نشاطه، تساعدنا في تشخيص الكثير من الظواهر التعليمية، فهي طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية، أو قياس عينة من سلوك الطالب (نتاجات التعلم) وتقييم هذا السلوك حسب معايير وأعراف معينة، وتحديد مدى نجاح الطرق والأساليب والوسائل التربوية التي استخدمها المعلمون، كما أنها وسيلة لتعزيز ومتابعة نمو الطلبة والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم وتوجيه تلك القدرات وتنميتها تنمية صحيحة.

وأياً ما كان نوع الاختبار وشكله في اللغة العربية: يومياً، أو شهرياً، أو فصلياً، أو مقالياً أو موضوعياً، فإن أهم ما يجب أن يتوجه إلى قياسه في مجال اللغة هو:

1- قياس القدرات القرائية.

أ- في القراءة الجهرية: وينطوي على مهارات أهمها، أن يكون الطالب قادراً على أن:

1- يقرأ المفردات والجمل قراءة صحيحة صوتاً وحركة.

2- تميز المفردات المتقاربة في الرسم.

3- يفهم المفردات والتراكيب في النصوص المقدمة إليه.

4- يستعمل حواسه استعمالاً صحيحاً في أثناء القراءة ويتّبع العادات الصحيحة في أوضاع الجلوس والأداء الحركي.

5- يميز بين همزتي الوصل والقطع.

6- يميز في النبر بين الجمل التقريرية وبين أساليب التعجب والاستفهام والاستنكار والأمر والنهي والتمني والنداء من أجل الاستدلال على فهم ما يقرأ.

7- يراعي مواطن وعلامات الوقف والفصل.

8- يتحسن مستوى النطق لديه ويركز على مخارج الحروف.

9- يبدي وجهة نظر حول المقروء.

10- يستنتج أفكاراً من النص المقدم إليه.

11- يناقش ما يقرأ.

12- يدرك الأفكار الرئيسة في المادة المقروءة.

13- تنمو في نفسه قيم واتجاهات وعادات سليمة.

ب- في القراءة الصامتة: وأهم المهارات التي تراعى عند إجرائها:

1- تنفيذ القراءة بصمت تام وبالشكل الصحيح من حيث الجلسة الصحيحة.

2- سرعة القراءة. من دون الهمس أو تحريك الشفة، والتوافق بين أداء الطلبة وبين الوقت المحدد لها.

3- فهم الأفكار الرئيسة في المادة المقروءة.

2- قياس القدرات الكتابية، وتشمل القدرة على:

1- كتابة الحروف بأشكالها المختلفة بدقة تامة.

2- التفريق بين النون والتنوين.

3- التفريق بين اللام الشمسية والقمرية.

4- التفريق بين كتابة المد القصير والمد الطويل.

5- يمتلك أدوات الكتابة.

6- يكتب بخط واضح ما يقرئه أو يسمعه أو يُملى عليه.

7- يعبر كتابة عن حاجاته ومشاهداته بما يتلاءم ومستواه النمائي.

8- استعمال علامات الترقيم.

9- يجلس جلسة صحيّة في أثناء الكتابة.

10- كتابة الهمزات بأشكالها المختلفة في الكلام.

11- يستعمل حواسه استعمالاً سليماً في أثناء الكتابة.

12- يكتسب مما يكتبه أو يُملى عليه قيماً واتجاهات إيجابية نحو نفسه، ودينه ومجتمعه ووطنه وأمته والمجتمع الإنساني.

3- قياس القدرات التعبيرية، وتتضمن القدرة على:

1- توظيف مما يتعلمه الطلبة من مفردات وتراكيب وتدريبات لغوية وقواعد وخط وإملاء في لغته في مواقف حياتية متنوعة.

2- تخير الكلمات والتعابير المناسبة.

3- ترتيب المفردات والتراكيب وتسلسلها في الحديث والكتابة.

4- التعبير عن الأفكار والحاجات والأحاسيس.

5- الإفادة من مواقف التعبير الوظيفي في مناحي الحياة المختلفة.

6- يكتسب عادات التحدث الحسنة وآدابه.

4- قياس القدرات في مجال الاستماع: وتتضمن القراءة الاستماعية على مهارات عدة أهمها، أن يكون الطالب قادراً على أن:

1- يميز أصوات الحروف منفردة.

2- يميز المقاطع الصوتية والكلمات.

3- يفهم معاني الكلمات.

4- يدرك المعنى الإجمالي للجملة وللكلام عامة.

5- يفهم الفرق في المعنى من نبرة إلى أخرى.

6- يفهم المسموع ويميز نمطه اللغوي.

7- يمتلك عادات الاستماع الجيد وآدابه.

8- يكتسب قيماً واتجاهات إيجابية متنوعة مما يسمع.

أنماط الاختبارات اللغوية

للاختبارات المدرسية أنماط متنوعة تختلف أنماطها باختلاف الهدف والغرض من إجرائها ولكنها مهما اختلفت تبقى تندرج تحت:

أولاً: الاختبارات المقالية:

وهو اختبار يتطلب كتابة الإجابات، يستعمله المعلمون في مجالات متعددة في مختلف المواد التعليمية التي يدرسونها، وفي اللغة العربية نستطيع أن تستخدم هذا النوع من الاختيار في:

أ- مجال القراءة: يستخدم في قياس قدرات الطلبة على فهم ما يقرؤون وفي توظيف المفردات والتراكيب في لغتهم، وفي تلخيص ما يقرؤون، أو في نقده، أو في مقارنته بما عرفوه من أشياء تتوافق معه أو تفترق عنه، وقد يكون أداة لمعرفة الفوارق بين قدرات الطلبة على الفهم والتذوق، والتحليل والنقد والتطبيق وترتيب الأفكار وصحتها.

ب- مجال الكتابة (الإملاء والخط) يمكن أن يكشف لنا اختبار المقال من قدرة الطلبة على الكتابة الإملائية الصحيحة عن طريق ما يكتبه في المجالات المختلفة، والتزامه برسم الحروف وفق الخط الذي يكتب به، ومراعاته لعلامات الترقيم في أثناء الكتابة.

ج- مجال التعبير الكتابي نستطيع الاستدلال على قدراته الكتابية، ويوضح قدرته على ترتيب أفكاره وتسلسلها، ويكشف عن مهاراته في استخدام قواعد اللغة استخداماً صحيحاً، ويرشدنا إلى مدى ما يستطيع توظيفه من مواقف التعبير اللازمة له في الحياة، عندما يطلب إليه كتابة برقية أو إعلان أو رسالة رسمية أو تعبئة طلب إلى غير ذلك من مواطن استخدام التعبير الكتابي في الحياة عامة.

د- في مجال الفهم السمعي أو القراءة الاستماعية، يرشدنا الأسلوب المقالي إلى مهارة الطلبة في تلخيص ما يسمع وفي تحديد المضامين والأفكار الواردة في المادة المسموعة، وفي إبداء وجهات النظر المختلفة إزاء ما يُسمع، ومن جانب آخر يقدر قدرة المتعلم على توثيق ما يسمعه من أجل الإفادة من المعلومات الواردة في المادة أو من أجل الاعتماد عليها في النقاش وعرض الرأي فيها.

وتمتاز الاختبارات المقالية بـ:

1- سهولة بناء وتصميم الاختبار.

2- تقويم جوانب مهمة كثيرة من التحصيل، من مثل: التحقق من قدرة الطلبة على كتابة جمل كتابة سليمة، والقدرة على التحليل وعلى التمييز وحل المشكلات.

3- يتيح للمتعلم الفرصة لتنظيم إجابته وترتيبها، وعرض الحقائق عرضاً منطقياً.

ويُعيبُ الأسئلة المقالية ما يأتي:

1- عدم قدرته على شمول جميع الأهداف التي تعلمها الطلبة، والاقتصار على جزء أو أجزاء منها، وهذا يحدّ من درجة موثوقيته.

2- تدخل العوامل الذاتية عند تقدير إجابات الطلبة عن الأسئلة فقد يصحح المعلم السؤال ويضع عليه علامة، فإن دعي آخر لتصحيح السؤال ذاته فقد يضع علامة تزيد أو تنقص عن الأول، كما أن جودة الخط أو حسن الترتيب قد يؤثران على موضوعية التصحيح.

3- تستغرق وقتاً طويلاً وجهداً في تصحيحها.

- أما المقترحات التي يمكن أن تفيد في تحسين الاختبار المقالي، وتجعل منه وسيلة قياس قريبة من الصدق والموضوعية والثبات فهي:

1- تخير الأسئلة التي تختبر المهارات اللغوية التي تعلمها الطلبة، بحيث تغطي جميع أشكال المهارات المقصودة اختيار يُظهر اكتساب الطلبة لها.

2- تحديد المطلوب من السؤال بدقة، مما يترتب عليه تحديد إجابة الطالب عنه بدقة، فلا يلجأ للانحراف عن الإجابة المحددة إلى غيرها.

3- وضوح لغة السؤال ودقتها، من أجل تجنب الطالب مواطن الإشكال واللبس والاكتفاء بمطلب واحد يتضمنه السؤال.

4- تحديد الزمن الفعلي الذي يستغرقه الاختبار، بالاستفادة من تقدير المعلم أو زملائه لنوع مماثل في الامتحان طُبّق على صفٍ تتشابه قدرات الطلبة فيه مع قدرات الذين سيطبق عليهم.

5- التجرد من النظرة الذاتية ما أمكن في أثناء تصحيح الامتحان، وذلك عن طريق التحديد المسبق، لعدد النقاط والأهداف التي يتضمنها السؤال، ووضع علامة محددة على كل جزئية، ومن ثم رصد العلامة الكلية للسؤال أمامه، على ورقة الأسئلة.

6- البدء بتصحيح السؤال الأول، أو غيره لجميع الطلبة المشاركين في الاختبار، وبعد الانتهاء منه، ينتقل إلى تصحيح غيره.

وهكذا نضمن شيئاً من الموضوعية لأن معايشة المعلم للسؤال الواحد في جميع الأوراق يقدره بدقة في وضع العلامة.

ثانياً: الاختبارات الموضوعية:

وهذا النوع من الاختبارات يتضمن أسئلة الصواب والخطأ، والأسئلة المتلوة بعدد محدد من الإجابات (الأبدال) المحتملة، أو اختبار نعم أو لا، أو إضافة كلمة محذوفة وفي مثل هذه الاختبارات لا يختلف المصححون في وضع الدرجة على الورقة، وكذلك فإن طريقة تصحيحه موضوعية تماماً، والإجابة عليها محددة لا يختلف في تصحيحها اثنان.

مميزاتها:

1- تستغرق وقتاً قصيراً في تصحيحها.

2- يمكن لغير المتخصص تصحيحها.

3- تغطي قدراً كبيراً من المقرر الدراسي لكثرة عدد الأسئلة في الاختبار الواحد.

4- تزيل الأسئلة الموضوعية خوف ورهبة المتعلمين من الاختبارات لأنها تتطلب منهم التعرف فقط إلى الإجابة الصحيحة.

5- تتصف بثبات وصدق عاليين نتيجة للتصحيح الموضوعي.

6- تُشعر المتعلمين بعدالة التصحيح وتبعد التهمة بالتحيز والظلم عن المعلمين.

7- تسهل عملية التحليل الإحصائي لنتائج المتعلمين.

8- تمكن المعلم من تشخيص نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين.

9- يمكن تجربتها على المتعلمين في السنة الدراسية الحالية ممن ثم تحليلها وإدخال التعديلات المناسبة عليها وتطبيقها بعد ذلك في الأعوام القادمة.

عيوبها:

1- تهمل القدرات الكتابية.

2- تشجع على التخمين وخاصة في أسئلة الصواب والخطأ إلا إذا عالجنا ذلك بتطبيق معادلة التصحيح وهي ما يعرف بمبدأ "الخطأ يأكل الصواب".

3- تأخذ جهداً في صياغتها وتتطلب مهارة ودقة.

ومن أمثلتها:

1- أسئلة إكمال العبارات:

وهو نوع من الاختبارات الموضوعية، يطلب فيه إلى الطالب أن يكمل الجملة بكلمة واحدة. أو عدد من الكلمات حسب تحديد السؤال. وهي طريقة مقبولة لأنها تقلل فرص التخمين الأعمى وتستخدم في معرفة المفاهيم والمصطلحات والحقائق والأجهزة والأدوات وأسماء المواقع على الخريطة.

ومثال ذلك:

ضع كلمات مكان النقط في الجمل الآتية:

القطن نبات عظيم الفائدة، فمن ثماره نصنع بعض .... ومن بذوره .... الزيوت.

2-أسئلة الصواب والخطأ:

وهو اختبار يطلب فيه إلى الطالب بأن يضع كلمة صواب أو خطأ أو إشارة صواب أو خطأ قبل أو بعد الجملة، ومن عيوب هذا الاختبار ازدياد احتمال التخمين الأعمى لدى الطالب. فقد يأخذ الطالب علامات لبنود قرر أنها صحيحة من باب التخمين الأعمى ونسبة التخمين عالية جداً تصل إلى 50% في هذا النوع من الأسئلة الموضوعية.

ومثال ذلك:

اقرأ بعناية وحاول أن تحكم على صحة وخطأ العبارة، فإذا كانت صحيحة ضع علامة صح أمامها، أو علامة خطأ إذا كانت العبارة خاطئة.

1- حسان بن ثابت شاعر الرسول ( ).

2- حافظ إبراهيم أمير الشعراء ( ).

أسئلة الاختيار من متعدد:

وهو اختبار يطلب فيه اختيار الإجابة الصحيحة من بين إجابات عدة ، تتراوح بين (3 – 6) والعدد الشائع هو أربع، وفي هذا الاختبار أيضاً يوجد التخمين الأعمى، ولكنه أقل من أسئلة الخطأ والصواب، وتستخدم في التعريف والغرض والسبب ومعرفة الخطأ والتمييز والتشابه والترتيب.

ومثال ذلك:

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي:-

1- في جملة: نحن معشر الأنبياء لا نورث، تُعرب معشر على أنها:

أ- بدل ب- مفعول به جـ- خبر د- مبتدأ ثان.

2- في جملة عدد المسافرين (25) مسافراً عندما نكتب العدد بالكلمات نقول:

أ- خمسُ وعشرون ب- خمسةً وعشرين

ج- خمساً وعشرين د- خمسةُ وعشرون.

ثالثاً: الاختبار الشفهي:

وهو اختبار يتطلب إجابات شفهية للأسئلة. ويشيع هذا النوع من الاختبار في اختبار اللغة واللفظ والإلقاء والمحادثة والقراءة الجهرية، ولا شك أن للاختبارات الشفوية أهميتها في تقييم قدرة المتعلم على القراءة والنطق السليم، والتعبير والمحادثة، وكذلك في مجال الحكم على مدى استيعابه للحقائق والمفاهيم، كما يمكن عن طريق الاختبارات الشفوية الكشف عن أخطاء المتعلمين وتصحيحها في الحال ويستطيع المتعلمون الاستفادة من إجابات زملائهم. ومن المآخذ على الاختبارات الشفوية أنها لا تتسم غالباً بالصدق والثبات والموضوعية حيث تتأثر بالمستوى العلمي للمعلم وظروفه النفسية والمهنية وكذلك المناخ التربوي الذي يحيط به، كما تتطلب وقتاً طويلاً لاختبار عدد كبير من الطلبة.

الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبار

1- صدق الاختبار:

ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما صمم من أجله، فالأداة غير الصادقة تعجز عن تقدير المجال المطلوب كما ينبغي، ومعيار صدق الأداة هو صلاحيتها لما أعدت له ولتحقيق صدق الاختبار علينا أن نسأل ما هو السلوك المتوقع (نتاجات المتعلم) التي يقيمها الاختبار؟ ويجب أن يتكون الاختبار من عينة ممثلة من الفقرات أو الأسئلة في محتوى معين وتحقق هدف الاختبار.

وأهم خصائص الصدق:

• أنه يتوقف على عاملين هما الغرض من الاختبار أو الوظيفة التي ينبغي أن يقوم بها، وكذلك الفئة أو الجماعة التي سيطبق عليها الاختبار.

• الصدق صفة نوعية أي خاصة باستعمال معين (بالغرض الذي من أجله وضع الاختبار) وعليه يكون اختبار التحصيل في مادة ما صادقاً إذا كان يقيس تحصيل الطالب في تلك المادة.

• الصدق صفة نسبية أو متدرجة وليست مطلقة فلا يوجد اختبار عديم الصدق أو تام الصدق.

• الصدق صفة تتعلق بنتائج الاختبار وليس بالاختبار نفسه ولكننا نربطها بالاختبار من قبيل الاختصار أو التسهيل.

2- ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار إعطاء النتائج نفسه إذا ما أعيد على نفس الأفراد في نفس الظروف، ويُقاس هذا الثبات إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الطلبة في المرة الأولى وبين النتائج في المرة الثانية، فإذا ثبتت الدرجات في الاختبارين وتطابقت قيل إن درجة ثبات الاختبار كبيرة، أي أن أداء الطالب في هذا الاختبار لا يتغير كثيراً بمضي الزمن، وتكون النتائج مقاربة إن لم تكن موحدة مهما تعددت مرات استخدام أداة التقويم أو تعدد القائمون بها أو اختلف حجم النشاط، وهناك طرق عدة يمكن من خلالها التأكد من ثبات الاختبار:

1- الثبات بإعادة الاختبار: ويتم ذلك بإعادة الاختبار نفسه ولنفس المجموعة من الطلبة بعد فترة من الزمن (ساعة، يوم، شهر ...) فإذا كانت نتائج الاختبار متطابقة أو متقاربة في الحالتين دل ذلك على أن الاختبار ثابت بدرجة كافية، وعلى العكس من ذلك فإن الاختبار ليس ثابتاً إذا كانت نتائج الاختبارين متباعدة أو متناقضة، ويقاس الثبات بمعامل الارتباط بين نتائج الاختبارين.

2- الثبات باستخدام اختبارين متكافئين: ويتم ذلك بتنفيذ اختبارين متكافئين على نفس المجموعة من الطلبة من حيث إنهما يقيسان نفس القدرات. ويجب تصميم الاختبارين بشكل مستقل عن الآخر، ثم نوجد معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين للدلالة على معامل الثبات الداخلي لأي من الاختبارين.

3- الموضوعية:

تعني إخراج رأي المصحح أو حكمه الشخصي من عملية التصحيح، أو عدم توقف علامة المفحوص على من يصحح ورقته. أو عدم اختلاف علامته باختلاف المصححين، كما تعني أيضاً أن يكون الجواب محدداً سلفاً بحيث لا يختلف عليه اثنان كما هو الحال في الأسئلة الموضوعية، والموضوعية صفة أساسية من صفات الاختبار الجيد عليها يتوقف ثبات الاختبار ثم صدقه كما أنها ضرورية لجميع الامتحانات إلا أن لزومها أشد بالنسبة للامتحانات المقالية، والسبب أنها تتصف بالذاتية أي يتأثر تصميمها وتصحيحها بآراء وأهواء المصحح.

4- سهولة التطبيق والتصحيح واستخلاص النتائج:

تتأثر عملية تطبيق الاختبار بعوامل متعددة، منها ما يتصل بالاختبار وما يتميز به من خصائص،، ومنها ما يتصل بمن يعطي الاختبار، ومنها ما يتصل بالطلبة الذين يطبق عليهم الاختبار. لذلك يجب على المعلم أن يراعي الجو النفسي والاجتماعي المناسب للطلبة، بحيث يمكنهم من أداء الاختبار بدقة، وأن يلتزم كل من المعلم والطالب بالتعليمات المصاحبة للاختبار، ويحسن أن يقوم المعلم بإلقاء التعليمات بنفسه أمام الطلبة قبل البدء في الإجابة، ويجب أن تكون التعليمات بسيطة وواضحة، ليتجنب سوء الفهم والخلط من الطلبة، ويجري تصحيح الاختبار طبقاً للنموذج المحدد للإجابة، وطبقاً لجدول تقدير الدرجات.

5- التمييز:

يجب أن تصاغ الفقرات بحيث تميز بواسطتها بين الطلبة، فلا فائدة في اختبار يأخذ فيه الطلبة الدرجة نفسها، فالاختبار الجيد يستطيع تصنيف الطلبة على مستويات متباينة، فالاختبار حينما يعجز عن ذلك كأن يكون أقل من مستوى الأفراد المراد تقويمهم بطريقة تجعل إجابتهم في مستوى واحد تقريباً أو يكون الاختبار فوق مستوى إدراكهم فلا يفهمون مضمونها فتكون الإجابات الصحيحة نادرة، ومثل هذه الاختبارات تعتبر غير صالحة لأنها عجزت عن توضيح معنى التمايز وإبراز الفروق الفردية بين المراد تقويمهم.

6- التدرج:

عند إعداد الامتحان لا بد من التدرج، بحيث نبدأ من السهل وصولاً إلى الصعب والتدرج في ترتيبها مهم لأن البدء بالأسئلة الصعبة يضع الطالب في جو نفسي صعب منذ البداية الأمر الذي يؤثر على أدائه في باقي الأسئلة، علاوة على أن البدء بالأسئلة الصعبة يضيع وقت الطالب في الإجابة عنها.

7- المحتوى:

ينبغي أن يكون الاختبار في المادة الدراسية التي تعلمها الطالب شاملاً لها مغطياً لمعظم نواحيها، وينبغي أن يخلو الاختبار من الأمور التي لم يتعلمها الطالب.

8 - الزمن:

لا بد أن يراعى عند إعداد الاختبار أن يتناسب الزمن المحدد للاختبار مع عدد الأسئلة والوقت اللازم للإجابة عنها.

9 - الوزن:

أي أن يوضع على ورقة الامتحان وزمن الامتحان بالنسبة للدرجة النهائية لتلك المادة الدراسية: أي كم يشكل هذا الامتحان في العلامة الكاملة، وكذلك يوضع وزن لكل سؤال في الاختبار، وهذا التوزيع ضروري لأنه يمكن الطالب من إعطاء السؤال ذي الوزن الأعلى وقتاً أكثر واهتماماً أوفر مما يعطيه للأسئلة الأخرى.

10- التنوع في شكل الأسئلة:

من الأفضل أن يحتوي الامتحان على أنواع مختلفة من الأسئلة منها الموضوعية وغير الموضوعية وهذا التنوع مهم حيث إن كل نوع من أشكال الأسئلة يركز على ناحية دون أخرى كما أن تنوع أشكال الأسئلة يجبر الطالب على تناول المادة الدراسية بصورة مختلفة وهذا يجعله يركز أكثر من حيث التمحيص والتفكير.

11 - الحدود للإجابة:

ويعني أن يكون هناك حدود للإجابة عن فقرات الاختبار وهناك صور محددة للإجابة، وهذا ما يبعد عن الطالب الحيرة والتردد بحيث تساعد الطالب على إظهار إجابته بشكل أفضل وحسب الشكل المطلوب، وتجعل إجابات الطلبة موحدة في شكلها، وتكون بالتالي أسهل في التصحيح.

12 - خدمة الأهداف التربوية المهمة:

فلا بد عند إعداد الاختبار من ربطه بالأهداف التربوية المتوخاة من العملية التربوية عن طريق إدخال السؤال التطبيقي بالواقع والحياة، كذلك يجب أن يخدم الاختبار الأهداف الخاصة للمادة الدراسية التي يوجد بها الاختبار.

13 - مراجعة الامتحان:

لا بد أن يراجع واضع الامتحان الأسئلة قبل أن يدفع بها للطلبة، وهذا مهم في توضيح أو تعديل بعض الأسئلة التي قد تكون غامضة، وتصحيح بعض الأخطاء في الصياغة، وترتيب وتعديل بعض الأسئلة من الأسهل إلى الأقل سهولة.

المراجع

- إبراهيم، عبد العليم (1968) الموجّه الفنّي لمدرستي اللغة العربية، ط3.دار المعارف بمصر.

- إبراهيم، عبد العليم (1992). الإملاء والترقيم في الكتاب العربية، دار المعارف بمصر.

- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان (1956). الخصائص. ط3 تحقيق محمد النجار، دار الكتب المصرية.

- ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، المكتبة التجارية، القاهرة.

- ابن فارس، أحمد - مقاييس اللغة – تحقيق عبد السلام هارون، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة.

- أبو حمدة، محمد علي (1994)، فن الكتابة والتعبير، مكتبة الأقصى، عمان.

- أيوب، عبد الرحمن (1967) العربية ولهجاتها، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

- أيوب، عبد القادر (1969). اللغة والتطور- معهد الدراسات العربية، القاهرة.

- البجة، عبد الفتاح (2000) أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، للمرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر، الأردن.

- جابر، وليد (1991). أساليب تدريس اللغة العربية، ط 3 دار الفكر للنشر والتوزيع - الأردن.

- الجواهري، الصحاح، دار الكتب المصرية، القاهرة.

- حسين، طه (1938) مستقبل الثقافة في مصر، مكتبة المعارف ومطبعتها بمصر، القاهرة.

- حنورة، أحمد حسن، (1989)، المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها، دار المطبوعات الجديدة، عمان.

- خاطر، محمد رشدي وآخرون (1989). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية. ط3، دار المعارف، مصر.

- خاطر، محمود والحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد وطعيمة، رشدي وشحاته، حسن (1986). طرق تدريس اللغة العربية والتربية في ضوء الاتجاهات الحديثة. ط2، القاهرة: مصر.

- خرما، نايف (1978) أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

- الخولي، محمد علي (1982) دراسات لغوية، دار العلوم، الرياض.

- الدهان، سامي (1963) المرجع في تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق.

- ركابي، جودت (1973) طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق.

- الروسان، سليم (1989). مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربية.

- زكريا، إسماعيل (1995) طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة العلمية، القاهرة.

- زهران، حامد عبد السلام (1982). علم نفس النمو. ط4، القاهرة: عالم الكتب.

- ستيتية، سمير (1996)، المشكلات اللغوية، دار الثقافة، الأردن.

- ستيتية، سمير (2000) فنون اللغة العربية، دار المسيرة، عمان.

- زريق، معروف (1985) كيف تعلم الخط العربي، دار الفكر، مصر.

- سمك، محمد (1975) فن تدريس اللغة العربية انطباعاتها المسلكية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- سمك، محمد صالح (1998. فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية. القاهرة: دار الفكر العربي.

- السيد، محمد أحمد (1988) تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، دار طلامس، دمشق.

- السيد، محمد أحمد (1998) في أساليب تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق.

- السيد، محمد أحمد (2000) الموجز في اللغة العربية وآدابها طرائق تدريسها. ط3. دار العودة، بيروت.

- الشافعي، أميل (1999)، الإملاء أهميته، مهارته، قواعده، عمان – الأردن.

- شحاته، حسن (1993) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، بالدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

- شحاته، حسن (2000). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط4. الدار المصرية اللبنانية.

- طعيمة، رشدي أحمد (1985) الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية، بحث قدم إلى ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، الرياض.

- ظافر، محمد إسماعيل، والحمادي، يوسف (2001) التدريس في اللغة العربية. الرياض: دار المريح.

- عبد الحميد، عبد العزيز (1996)، اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها، دار المعارف، القاهرة.

- عسر، حسني (1999). قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية.

- غنيم، سيد (1971)، اللغة والفكر عند الطفل، مجلة عالم الفكر، المجلد الثاني، العدد الأول، ص ص: 91-130.

- فضل الله، محمد رجب (1997) تنمية المهارات الإملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، عالم الكتب، القاهرة.

- قورة، حسين (1996)، تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، دار المعارف، القاهرة.

- مجاور، محمد صلاح ورفيقه (1977). المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار القلم، الكويت.

- مدكور، علي (1984) تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت.

- الناقة، محمود كامل يونس، فتحي علي ومدكور، علي أحمد (1982). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

- نصر، حمدان (1999). أداء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية. ط15، عدد1، ص 223-277.

- هرمز، صباح حنا (1987) الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

- والي، فاضل (1998) تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار الأندلس، حائل.

- الوقفي، راضي وآخرون (2000). تقييم الصعوبات التعليمية. الطبعة الأولى. كلية الأميرة ثروت. عمان: الأردن.

- يعقوب، أميل (1986) الخط العربي، جروس برس، طرابلس.

- يونس، فتحي علي إبراهيم (1974)، الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة العربية في ضوئها، رسالة دكتوراة – كلية التربية جامعة- عين شمس. القاهرة.

- يونس، فتحي علي إبراهيم، الناقة، محمود (1977)، أساسيات تعلم اللغة العربية – دار الثقافة للطباعة والنشر، مصر.

- دليل المعلم وزارة التربية والتعليم الأردنية 2005/2006 إعداد إدارة المناهج والكتب المدرسية.

- النتاجات التعليمية لمنهاج اللغة العربية 2005، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

- Carroll. John, the study of Language Harvard University. Combridge (1966).

- F. desaussure: Cours delinguistigue general – Paris 1966. P. 317.

- Hoijer, H: Longuage and Writing in Shapiro – H.L (ed culture and society, Oxford University. Press. N.Y. (1960).

- Tiedt, W. Sand TiedTM. (1978). Language Arts Activities ALLYN and Baconi Boton for the Class room.

- Zamel, Vivan (1992). Writing Ones Whatnot Reading. Tesol Quarterly, 26 (3) Autumn.


أساليب تدريس اللغة العربية
ZAHRAN
زهران
للنشر
PUBLISHERS
المتخصصون في الكتاب الجامعي الأكاديمي العربي والأجنبي
دار زهران للنشر والتوزيع
تلفاكس : ٠٠٩٦٢٦٥٣٣١٢٨٩ ص.ب : ١١٧٠ عمان -الرمز البريدي : ١١٩٤١ الأردن
Email: zahran.publishers@gmail.com www.darzahran.net